



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Środowiskowe uwarunkowania agresywnych zachowań młodzieży :
jako wyznacznik oddziaływań profilaktycznych i interwencyjnych

Author: Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz

Citation style: Borzucka-Sitkiewicz Katarzyna. (2010). Środowiskowe uwarunkowania agresywnych zachowań młodzieży : jako wyznacznik oddziaływań profilaktycznych i interwencyjnych. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz

Środowiskowe uwarunkowania agresywnych zachowań młodzieży

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2010

[...] monografia wpisuje się swoją problematyką w szczególnie aktualny nurt rozważań i badań nad problemem doświadczania i ujawniania zachowań agresywnych przez dorastającą, realizującą obowiązek szkolny młodzież. Monografię tę wśród opracowań tego zjawiska i problemu wyróżnia podejście kompleksowe, wieloaspektowe, interdyscyplinarne w jego identyfikacji, kwalifikacji, interpretacji, empirycznej ilustracji i prakseologicznej – pedagogicznej – orientacji czy intencji. To zasadniczy walor recenzowanej monografii wskazujący na potrzebę czy wręcz konieczność właśnie takiego, pedagogicznego (pedagogiczno-społecznego) oglądu problemu agresji i zarazem warunek efektywności projektowanych i rzeczywiście wdrażanych (praktykowanych) pedagogicznych metod czy strategii jego ograniczania, a być może także rozwiązywania.

z recenzji

prof. zw. dr. hab. Jerzego Modrzewskiego

**Środowiskowe uwarunkowania
agresywnych zachowań młodzieży
(jako wyznacznik oddziaływań
profilaktycznych i interwencyjnych)**

PRACE
NAUKOWE



UNIWERSYTETU
ŚLĄSKIEGO
W KATOWICACH

NR 2742

Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz

**Środowiskowe uwarunkowania
agresywnych zachowań
młodzieży**

**(jako wyznacznik oddziaływań
profilaktycznych i interwencyjnych)**



Redaktor serii: Pedagogika

Anna Nowak

Recenzenci

Jerzy Modrzewski, Jacek Piekarski

Publikacja będzie dostępna — po wyczerpaniu nakładu — w wersji internetowej:

Śląska Biblioteka Cyfrowa

www.sbc.org.pl

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział 1: Agresja i okres adolescencji — problemy definiowania i rozwiązania typologiczne	13
1.1. Agresja — wstępne określenie skali i wybranych tendencji	13
1.2. Definiowanie i typologia zaburzeń zachowania	16
1.3. Systematyka pojęć „agresja” i „przemoc”	18
1.4. Przemoc rówieśnicza — rozstrzygnięcia definicyjne	22
1.5. Specyfika okresu adolescencji (w kontekście kształtowania się tendencji do agresywnych zachowań)	24
1.5.1. Obszar biologiczny	26
1.5.2. Obszar psychologiczny	26
1.5.3. Obszar społeczny	31
Rozdział 2: Wielowymiarowa geneza zachowań agresywnych	33
2.1. Przegląd teorii wyjaśniających mechanizmy agresywnych zachowań	33
2.1.1. Teorie biologiczne	33
2.1.2. Teorie psychologiczne	37
2.1.3. Teorie socjologiczne	40
2.2. Czynniki ryzyka wystąpienia zachowań agresywnych — perspektywa pedagogiczna	49
2.2.1. Środowisko rodzinne	53
2.2.2. Środowisko szkolne	57
2.2.3. Grupa rówieśnicza	60
2.2.4. Środki masowego przekazu	63
2.2.5. Cechy osobowe — indywidualny sposób definiowania świata	66
Rozdział 3: Metodologiczne podstawy badań własnych	69
3.1. Koncepcja i cele badań własnych	69
3.2. Problematyka badawcza i przedmiot badań	72
3.3. Metoda i techniki badawcze	76
3.4. Organizacja badań, charakterystyka próby badawczej	81

Rozdział 4: Zachowania agresywne w indywidualnych historiach życia młodzieży szkolnej	82
4.1. Opis indywidualnych przypadków	82
4.2. Czynniki środowiskowe kształtujące psychospołeczne dyspozycje badanych — analiza indywidualnych przypadków	236
4.2.1. Wpływ środowiska rodzinnego	236
4.2.2. Wpływ środowiska szkolnego	239
4.2.3. Oddziaływanie grupy rówieśniczej	241
4.2.4. Oddziaływanie mediów	241
4.2.5. Samoocena zachowania a wyniki badań testowych	242
Rozdział 5: Zapobieganie zachowaniom agresywnym wśród młodzieży (propozycje działań profilaktycznych i interwencyjnych)	247
5.1. Interwencje adresowane do jednostki, rodziny i grupy rówieśniczej	247
5.1.1. Trening umiejętności życiowych (społecznych)	248
5.1.2. Trening rozwiązywania problemów	249
5.1.3. Trening zaszczepiania stresu D.H. Meichenbauma	250
5.1.4. Terapia realistyczna W. Glassera	251
5.1.5. Trening umiejętności rodzicielskich	252
5.1.6. Psychoedukacja rodziców	253
5.2. Interwencje edukacyjne w środowisku szkolnym	254
5.2.1. Standardy szkolnej profilaktyki	254
5.2.2. Przeciwdziałanie przemocy w szkole — systematyka działań	262
5.2.3. Trening Zastępowania Agresji (ART) jako kompleksowa metoda zapobiegania zaburzeniom zachowania wśród uczniów	267
5.2.4. Prawne konsekwencje zachowań agresywnych	270
Zakończenie	274
Bibliografia	277
Summary	285
Zusammenfassung	286

Wstęp

Dzieci, które potrzebują miłości w największym stopniu, zawsze proszą o nią w najbardziej pozbawiony miłości sposób¹.

Sygnaly płynące z wielu źródeł potwierdzają, że agresja jest zjawiskiem występującym coraz powszechniej w kontaktach rówieśniczych. Wyniki prowadzonych w tym kierunku badań², a także doniesienia ze środków masowego przekazu jednoznacznie wskazują, że duży odsetek (około 30%) dzieci i młodzieży w wieku szkolnym deklaruje doświadczanie jakiejś formy przemocy w relacjach z rówieśnikami, nieco mniejsza grupa (około 10—25%) przyznaje się do jej stosowania. Tymczasem uczestniczenie w aktach agresji — niezależnie od tego, czy po stronie sprawcy, czy ofiary — powoduje długotrwałe negatywne konsekwencje dla funkcjonowania psychospołecznego, poprzez obniżenie subiektywnej jakości życia, która w sferze psychicznej (podmiotowej) zależy przede wszystkim od zaspokojenia ważnych dla jednostki potrzeb (bezpieczeństwa, miłości, afiliacji, samorealizacji), natomiast w sferze społecznej — od jej relacji interpersonalnych³. Wzrost częstotliwości agresywnych zachowań rozpatrywać można zatem zarówno z perspektywy globalnej — jako istotny problem społeczny⁴, jak i jednostkowej — jako zaburzenie zdrowia psychospołecznego, znacząco wpływające na jakość życia wszystkich uwikłanych w te zachowania osób.

Ważne pytanie związane z tendencją do przejawiania agresywnych zachowań przez dzieci i młodzież dotyczy tego, czy pozostaje ona na tak samo wysokim

¹ R.A. BARKLEY: *Taking Charge of ADHD*. New York: Guilford Press 1995; cyt. za: M. HERBERT: *Rozwój społeczny ucznia. Poznanie potrzeb i problemów dzieci w okresie dorostania*. Gdańsk: GWP 2004, s. 22.

² P.K. SMITH, S. SHARP: *The Problem of School Bullying*. In: *School Bullying: Insights and Perspectives*. Eds. P.K. SMITH, S. SHARP. London: Routledge 1994; P.K. SMITH: *Bullying: The Silent Nightmare*. „The Psychologist” 1991, No. 4, s. 243—248; D. OLWEUS: *Bullying: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell Publishers 1993; J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjologiczne*. Warszawa: CMPPP 2000.

³ A. RADZIEWICZ-WINNICKI: *Pedagogika społeczna*. Warszawa: WaiP 2008, s. 607—608; por. E. SYREK: *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2008, s. 149—151.

⁴ Por. B. ŚLIWERSKI: *Wstęp*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa: PWN 2003, s. 12—13.

poziomie w kolejnych okresach rozwojowych. Prowadzone w tym zakresie badania podłużne⁵ dowodzą, że agresywne zachowanie jest stosunkowo trwałe — na podstawie analizy danych z 16 badań nad agresywnością mężczyzn Dan Olweus⁶ oszacował jej współczynnik na $r = 0,76$ w trakcie jednego roku, $r = 0,69$ — w okresie pięciu lat, oraz $r = 0,60$ — w okresie dziesięcioletnim. Oznacza to, że agresja — nawet w długich przedziałach czasowych — jest prawie tak stabilna, jak inteligencja. Biorąc to pod uwagę, musimy przyjąć, że dzieci prawdopodobnie „nie wyrosną” z agresji, jeśli nie poddamy ich specyficznym oddziaływaniom interwencyjnym. Oddziaływania te jednak będą skuteczne tylko wówczas, gdy właściwie zidentyfikujemy źródła agresywnych zachowań.

Nie ulega kwestii, że agresja ma bardzo złożone uwarunkowania. W celu obrazowego ich przedstawienia J.J. McWhirter i współpracownicy⁷ posłużyli się metaforą drzewa (wyróżniając metaforyczne glebę, korzenie, pień i gałęzie). Myślę, że warto ją przytoczyć, by ukazać cały skomplikowany splot indywidualnych i socjalizacyjnych uwarunkowań, które w konsekwencji mogą doprowadzić do pojawienia się stałej tendencji do przejawiania agresywnego zachowania. Pomoże ona jednocześnie uzasadnić powody, dla których skoncentrowałam się na omawianych w niniejszej pracy kwestiach.

W przywoływanej metaforze na „glebę” składają się rozmaite aspekty środowiska społecznego, w którym wzrastają dzieci i młodzież. Musimy je brać pod uwagę, jeśli chcemy w pełni zrozumieć mechanizmy prowadzące do pojawienia się agresywnych zachowań. Przede wszystkim należy pamiętać, że społeczność, w której dorastają młodzi ludzie, posiada określone prawa, normy i wartości przekazywane w toku socjalizacji młodemu pokoleniu. W skład społeczno-kulturowego tła, na którym kształtują się określone zachowania i postawy, wchodzi takie czynniki, jak: pozycja społeczno-ekonomiczna, realia polityczne, klimat ekonomiczny. Nie bez znaczenia są też gwałtowne zmiany zachodzące w społeczeństwie, prowadzące do szybkiej urbanizacji, feminizacji biedy, przemian technologicznych. Wszystkie te zmienne wchodzi w interakcje z indywidualnym rozwojem młodych ludzi, odciśnięcie na nim swój ślad.

„Korzenie” potencjalnych zaburzeń stanowią rodzina i szkoła, które zapewniają dziecku określony przekaz kulturowy i pośredniczą w jego rozwoju. Te dwie instytucje społeczne tworzą strukturę umożliwiającą asymilowanie nowych doświadczeń. Zadaniem rodziny jest dostarczenie dzieciom opieki i wsparcia. Występujące w niej konflikty i tarcia oraz skrajnie odmienne style wychowawcze prezentowane

⁵ J.H. LAUB, J.L. LAURITSEN: *Violent Criminal Behavior Over the Life Course: A Review of the Longitudinal and Comparative Research*. In: *Interpersonal Violent Behaviors*. Eds. B.R. RUBACK, N.A. WEINER. New York: Springer 1995, s. 43—61.

⁶ D. OLWEUS: *Stability of Aggressive Reaction Patterns in Males: A Review*. „Psychological Bulletin” 1979, No. 86, s. 852—875; cyt. za: B. KRAHE: *Agresja*. Gdańsk: GWP 2005, s. 53.

⁷ J.J. MCWHIRTER, B.T. MCWHIRTER, A.M. MCWHIRTER, E.H. MCWHIRTER: *Zagrożona młodzież*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPA 2005, s. 50—54.

przez rodziców prowadzą nieuchronnie do wystąpienia lub pogłębienia się dysfunkcji u dzieci. Rodziny, w których nawarstwia się wiele problemów, stanowią szczególnie czynnik ryzyka, ze względu na mnogość zagrożeń, jakie indukują. Wobec takich zagrożeń społeczność szuka pomocy w systemie szkolnym, gdzie spodziewa się znaleźć bezpieczne środowisko dla swoich dzieci, odpowiednie doświadczenia dydaktyczno-wychowawcze oraz pomoc w rozwiązywaniu pojawiających się problemów emocjonalnych. Od szkoły oczekuje się też, że wpoi dziecku najważniejsze umiejętności życiowe, których tradycyjnie uczyły rodzina i Kościół. Tymczasem szkoła staje się coraz bardziej niewydolna w tym zakresie, często pozostawiając uczęszczających do niej uczniów pod dominującym wpływem grupy rówieśniczej.

„Pień” w przypadku ryzyka wystąpienia agresywnych zachowań składa się z właściwych danej jednostce zachowań, postaw i umiejętności, innymi słowy — reprezentuje te cechy osobowe, które na bazie specyficznych warunków środowiska społecznego są kształtowane przez rodzinę, szkołę i grupę rówieśniczą. Niektóre cechy indywidualne, jak na przykład zniekształcony sposób postrzegania świata, prowadzą wprost do wystąpienia ryzykownych (a więc także agresywnych) zachowań.

Metaforyczne „gałęzie” reprezentują sposób adaptacji młodych ludzi do społeczeństwa. Jeden z nich może stanowić tendencja do agresywnego regulowania kontaktów z otoczeniem. Oczywiście, im bardziej ten sposób zachowania jest utrwalony, tym trudniej go zmienić. Co więcej — zaburzona młodzież rozsiewa wokół siebie „nasiona” przyszłych zaburzonych pokoleń.

Wszystkie wymienione powyżej elementy składające się na pełne *spectrum* czynników psychospołecznych kształtujących u danej jednostki tendencję do przejawiania agresywnych zachowań starałam się uwzględnić we własnych analizach teoretycznych i empirycznych, a efekty prowadzonych eksploracji zostały przedstawione w niniejszym opracowaniu. Prezentowana praca jest osadzona w obszarze zainteresowań pedagogiki społecznej. Punktem wyjścia dla podjętych analiz stała się definicja wskazująca, że dyscyplina ta zajmuje się badaniem warunków środowiskowych towarzyszących wszelkim procesom socjalizacyjnym, w tym również opiekuńczo-wychowawczym, jakim zostaje poddana jednostka⁸. Podkreśla się w niej jednocześnie, że niezależnie od wielości różnych ujęć, form oraz propozycji uprawiania tej dyscypliny, w ramach nauk o wychowaniu przede wszystkim uwzględnia się warunki społeczne, kulturowe, przyrodnicze i biopsychiczne, postrzegane zawsze przez pryzmat intencjonalnie prowadzonej działalności kompensacyjnej, profilaktycznej i opiekuńczo-zapobiegawczej. Takiej właśnie działalności mają służyć opisywane tu badania. Warto nadmienić, że w trakcie badań własnych, w celu jak najpełniejszej diagnozy analizowanych przypadków, zostały wykorzystane między innymi narzędzia psychologiczne, na co pozwoliło mi posia-

⁸ A. RADZIEWICZ-WINNICKI: *Spółeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*. Gdańsk: GWP 2005, s. 10.

dane wykształcenie zarówno z zakresu pedagogiki, jak i psychologii, nie zmienia to jednak pedagogicznego, zgodnego z przytoczoną definicją, charakteru całego opracowania.

Rozdział 1. niniejszej pracy rozstrzyga problemy definicyjne i typologiczne. Zostały tu omówione najczęściej przywoływane w literaturze przedmiotu definicje pojęć: agresja, przemoc, mobbing, *bullying*, zaburzenia zachowania. Z uwagi na fakt, że niniejsze dociekania badawcze koncentrują się na osobach w okresie adolescencji, zdecydowano się również na zaprezentowanie krótkiej charakterystyki tego specyficznego okresu rozwojowego. Przedstawione kwestie dopełnia skrótowy opis epidemiologii zjawiska agresji wśród dzieci i młodzieży.

Rozdział 2. koncentruje się na systematyce pojawiających się w literaturze teorii tłumaczących mechanizmy agresywnego zachowania. Przywołane w nim zostały najważniejsze teorie biologiczne, psychologiczne i socjologiczne. Wskazano ich znaczenie dla rozważań pedagogicznych, uwzględniających aspekt społeczno-środowiskowy. W tym kontekście omówiono wpływy socjalizacyjno-wychowawcze, wywierane na adolescentów przez rodzinę, szkołę, grupę rówieśniczą oraz media. Scharakteryzowano też ukształtowane w ten sposób dyspozycje indywidualne, ze szczególnym uwzględnieniem schematów poznawczych, które przyczyniają się do wystąpienia agresywnych zachowań.

Rozdział 3. zawiera opis metodologicznych podstaw przeprowadzonych badań. Przedstawiono tu koncepcję i szczegółową problematykę badań własnych oraz scharakteryzowano zastosowaną metodę i techniki badawcze. W rozdziale tym zamieszczono ponadto informacje na temat przebiegu procesu badawczego i podstawowe dane demo-społeczne odnoszące się do badanej populacji.

Rozdział 4. ukazuje indywidualne historie życia młodych ludzi prezentujących różne rodzaje agresywnych zachowań. Najwięcej miejsca zajmuje w nim opis indywidualnych przypadków, ukierunkowany na wpływy socjalizacyjne, jakim podlegali poszczególni badani, prezentowane przez nich reakcje emocjonalne i behawioralne oraz sposób, w jaki postrzegają i tłumaczą swoje zachowanie. Dopełnieniem tych treści jest dokonana analiza zidentyfikowanych czynników środowiskowych kształtujących psychospołeczne dyspozycje respondentów.

Rozdział 5. posiada wymiar najbardziej praktyczny, ponieważ zawiera propozycje różnego typu działań profilaktycznych i interwencyjnych, adresowanych do jednostki, rodziny i grupy rówieśniczej. Najobszerniej zostały tutaj omówione interwencje o charakterze systemowym, które mogą być realizowane na poziomie szkoły, z uwagi na fakt, że szkoła jest najważniejszym miejscem dla profilaktyki zarówno pierwszo-, jak i drugorzędowej. Uzupełnieniem tego rozdziału jest krótka analiza prawnych konsekwencji agresywnych zachowań adolescentów, zaprezentowana ze względu na konieczność uwzględnienia i respektowania przepisów prawa w szkolnych działaniach interwencyjnych.

Celem opracowania było nie tylko ukazanie — na przykładzie indywidualnych historii życia — tego, w jaki sposób splot czynników oddziałujących na

jednostkę w środowisku może doprowadzić do ukształtowania się przejawianych przez nią tendencji do agresywnego zachowania, ale także wskazanie obszarów, które powinny stać się (zgodnie z założeniami pedagogiki społecznej) przedmiotem szczególnego zainteresowania w planowaniu oddziaływań profilaktycznych i korekcyjnych. Z całą pewnością konieczne są działania planowe, systematyczne i długofalowe, by — pozostając przy metaforycznym przekazie — chore „drzewo” mogło wydać zdrowe „owoce”. Niewątpliwie nie jest to łatwe, a efekty zwykle nie są widoczne od razu, jeśli jednak takie działania nie zostaną podjęte, może się okazać, że powstałych szkód — w wymiarze jednostkowym i społecznym — nie da się już naprawić.

Agresja i okres adolescencji — problemy definiowania i rozwiązania typologiczne

1.1. Agresja — wstępne określenie skali i wybranych tendencji

Agresja stała się współcześnie zjawiskiem powszechnym. Obserwując różne obszary życia społecznego, można dojść do wniosku, że coraz bardziej zaczyna dominować przekonanie o konieczności stosowania agresji w celu odniesienia sukcesu — wiele osób prezentuje pogląd, że tylko podporządkowywanie sobie innych i agresywne eliminowanie rywali może zapewnić powodzenie. Jak zauważa Andrzej Rejzner¹, agresja jest obecna w prawie każdym przejawie życia społecznego — mówi się o agresywnej reklamie, agresywnej walce o klienta, a nawet o agresywnym oszczędzaniu. Polski sukces ma charakter indywidualny, nie potrafimy dążyć do osiągnięć zespołowych — inna osoba jest traktowana jako potencjalny rywal, który może nas oszukać lub wykorzystać. Sygnalizowane procesy dezintegracji społecznej skutecznie osłabiają mechanizmy nieformalnej kontroli społecznej, natomiast kontrola formalna zaczyna przybierać coraz bardziej represyjne formy. Tymczasem socjalizacja oparta na karze nie przynosi spodziewanych rezultatów.

Omawiane zjawiska znajdują również odzwierciedlenie w zachowaniu dzieci i młodzieży, wzbudzając zrozumiałą niepokój rodziców i nauczycieli oraz zainteresowanie badaczy poszukujących przyczyn ich eskalacji. Irena Pufal-Struzik² podkreśla, że niepokoi nie tylko narastanie różnych form agresji i przemocy wśród osób dopiero wchodzących w życie społeczne, ale także znaczna brutalizacja tego typu działań i emocjonalna oziębłość coraz młodszych sprawców. W ich wypowiedziach

¹ A. REJZNER: *Agresja w szkole. Uwarunkowania społeczne i kulturowe*. W: *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*. Red. M. LIBISZOWSKA-ŻÓŁTKOWSKA, K. OSTROWSKA. Warszawa: Difin 2008, s. 109.

² I. PUFAL-STRUZIK: *Dyspozycja do reagowania agresją u dziecka a wadliwa socjalizacja w rodzinie — aspekty psychologiczne*. W: *Agresja dzieci i młodzieży. Uwarunkowania indywidualne, rodzinne i szkolne*. Red. I. PUFAL-STRUZIK. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP 2007, s. 7—8.

uderza brak poczucia winy, przerzucanie na innych odpowiedzialności za własne postępowanie, duża tolerancja dla własnych antyspołecznych zachowań, nasilone poczucie krzywdy, podejrzliwość i nieufność wobec najbliższych. Irena Pospiszyl³ zwraca dodatkowo uwagę na następujące prawidłowości związane ze zjawiskiem agresji wśród młodzieży:

- Unifikacja grupowa — agresja staje się powszechna we wszystkich warstwach społecznych, podczas gdy jeszcze do połowy lat osiemdziesiątych była kojarzona głównie ze środowiskiem marginesu społecznego.
- Unifikacja płciowa — wzrost agresywności obserwowany jest zarówno w grupie dziewcząt, jak i chłopców; co więcej, w ostatnich latach wskaźnik przestępczości dziewcząt podwoił się, podczas gdy w przypadku chłopców uległ pewnej stabilizacji.
- Manifestacja agresji nawet w tych obszarach przestrzeni społecznej, w których nie było, jak dotąd, przyzwolenia na ich prezentowanie, takich jak szkoła, miejsca publiczne.

W ostatnich latach obserwuje się co prawda pewien spadek i/lub stabilizację liczby agresywnych przestępstw dokonywanych przez młodzież (patrz tabela 4.), niemniej statystyki są i tak niepokojące, dotyczą bowiem najbardziej drastycznych przejawów agresji.

TABELA 1. Czyny zabronione nieletnich (według statystyk policyjnych)

Rok	Zabójstwo	Uszczerbek na zdrowiu	Udział w bójce lub pobiciu	Zgwałcenie	Kradzież rozbójnicza, rozbój, wymuszenie	Kradzież z włamaniem
2007	11	3 534	2 958	126	7 511	9 185
2006	19	3 429	2 694	148	8 154	9 419
2005	11	3 016	2 147	116	8 081	11 052
2004	11	3 260	2 175	95	9 558	10 989
2003	7	2 835	1 923	237	9 472	11 238
2002	21	2 877	1 697	118	9 537	13 704
2001	20	2 853	1 727	166	10 838	16 814
2000	16	3 256	1 782	191	12 900	23 069
1999	28	2 943	1 571	137	11 104	24 847
1998	29	3 022	1 653	195	10 542	30 197
1997	36	2 924	1 486	245	8 658	29 631
1996	36	2 527	1 340	139	7 508	30 880
1995	26	2 205	1 101	166	7 790	29 810
1994	33	1 992	913	156	6 600	29 400
1993	22	2 018	664	142	5 335	26 247
1992	21	1 306	457	109	3 100	25 019

ŹRÓDŁO: www.policja.pl; zakładki: Statystyka/Wybrane statystyki

³ I. POSPISZYL: *Patologie społeczne*. Warszawa: PWN 2008, s. 107; por. I. POSPISZYL, R. SZCZEPANIAK: *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna 2007.

Eskalacja zachowań agresywnych wśród dzieci i młodzieży to nie tylko specyfika rodzimej przestrzeni społecznej. I. Pufal-Struzik⁴ podaje, że w Wielkiej Brytanii niezwykle popularny wśród nastolatków stał się tzw. *slapping* (czyli „bicie na wesoło”), który polega na tym, że grupy młodzieży napadają na przypadkowych przechodniów, a swoje wyczyny rejestrują za pomocą telefonów komórkowych. Pomysły dotyczące tego, jak dokonać aktu agresji, młodzi agresorzy często czerpią z drastycznych scen filmowych lub gier komputerowych, a przyczyny tego typu zachowań są dla nich zazwyczaj banalne lub mało ważne. Podobne praktyki stają się coraz powszechniejsze również w Polsce, o czym świadczą nagłaśniane przez środki masowego przekazu przypadki nagrywania prze młodzież (najczęściej na terenie szkoły) i rozpowszechniania w internecie scen mających znamiona przemocy, ośmieszających i poniżających nauczycieli lub rówieśników.

Przemoc rówieśnicza jest generalnie zjawiskiem wykazującym tendencję wzrostową. Jego egzemplifikację stanowią badania zaprezentowane przez Joannę Mazur i Hannę Kołolo⁵ (przeprowadzone w ramach międzynarodowych badań komparatywnych realizowanych w 28 krajach europejskich na zlecenie WHO), wskazujące wyraźnie, że akty dręczenia i tyranizowania są powszechne w środowisku polskiej szkoły, a większość sposobów dręczenia kolegów jest prezentowana zarówno przez chłopców, jak i przez dziewczęta.

TABELA 2. Ofiary i sprawcy przemocy w szkole (w %)

Sposób dręczenia	Ofiary przemocy			Sprawcy przemocy		
	ogółem	chłopcy	dziewczeta	ogółem	chłopcy	dziewczeta
Przezywanie	30,8	31,0	30,5	35,9	43,3	28,7
Izolowanie	15,1	13,9	16,3	21,0	22,7	19,3
Przemoc fizyczna	8,5	12,6	4,4	16,4	26,6	6,4
Oczernianie	18,6	17,4	19,9	13,7	17,2	10,2
Ośmieszanie (dowcipy i gesty seksualne)	12,8	13,5	12,0	15,2	23,0	7,6

ŹRÓDŁO: J. MAZUR, H. KOŁOLO: *Związek między przemocą w szkole a samopoczuciem psychicznym uczniów*. „Dziecko Krzywdzone”, nr 14: 2006.

Warto dodać, że typowe twierdzenie przywoływane najczęściej przez ofiary przemocy brzmi: *byłem przezywany*, a twierdzenia przytaczane przez sprawców — *popychałem, szturchałem, biłem, zamykałem w innych pomieszczeniach oraz przezywałem, robiłem sobie z innych uczniów żarty*.

Zasygnalizowane kwestie związane ze zjawiskiem agresji i przemocy wśród dzieci i młodzieży zmuszają do poszukiwania odpowiedzi na pytania dotyczące

⁴ I. PUFAL-STRUZIK: *Dyspozycja do reagowania agresją...*, s. 8.

⁵ J. MAZUR, H. KOŁOLO: *Związek między przemocą w szkole a samopoczuciem psychicznym uczniów*. „Dziecko Krzywdzone”, nr 14: 2006; por. I. POSPISZYL: *Patologie społeczne*. Warszawa: PWN 2008, s. 108—109.

przyczyn jego występowania i eskalacji, a najbardziej odpowiednią bazę dla tych eksploracji wydaje się stanowić obszar nauk społecznych (o czym szerzej w rozdziale 2.).

1.2. Definiowanie i typologia zaburzeń zachowania

Zaburzenia zachowania pojawiające się u dzieci i młodzieży nieuchronnie niosą za sobą problemy w ich społecznym funkcjonowaniu, ponieważ utrudniają realizację zadań wynikających z konieczności przystosowania się do pełnienia różnych ról społecznych, zakłócają też nawiązywanie satysfakcjonujących relacji interpersonalnych. Należy pamiętać, że wraz z rozwojem potrzeb i sprawności samego dziecka zmieniają się jego interakcje z otoczeniem społecznym — przekształceniu ulegają nie tylko wymagania dziecka w stosunku do innych, ale także oczekiwania wszystkich partnerów interakcji wobec zaburzonego dziecka. Zmiany rozwojowe prowadzą zatem do transformacji samej natury zaburzenia — o ile na wcześniejszych etapach rozwoju zaburzenie przejawia się w granicach indywidualnego problemu dziecka i jego najbliższego otoczenia, o tyle w miarę dorastania urasta do rangi problemu społecznego⁶.

Jak dowodzi Bronisław Urban⁷, posługiwanie się terminem „zaburzenia zachowania” eliminuje niebezpieczeństwo stygmatyzowania dzieci i usuwa wszelkie trudności związane z definiowaniem pojawiających się problemów emocjonalnych i behawioralnych. Klasyfikacja DSM-IV Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego⁸ umożliwia wczesne diagnozowanie zaburzeń, dzięki precyzyjnie sformułowanym kryteriom odnoszącym się do nieprawidłowych form zachowań występujących w wieku dziecięcym, które niepoddane właściwym oddziaływaniom terapeutycznym mogą doprowadzić do pojawienia się różnego typu patologii w rozwoju osobowości. Według DSM-IV zaburzenia zachowania (*conduct disorder*) polegają na „występowaniu powtarzających się i utrzymujących sposobów postępowania, prowadzących do pogwałcenia podstawowych praw innych osób lub naruszających stosowne do wieku normy społeczne”. Do rozpoznania zaburzeń zachowania konieczne jest stwierdzenie wystąpienia w ciągu ostatnich 12 miesięcy co najmniej trzech z poniższej listy zachowań, przy czym przynajmniej jedno z nich musi wystąpić w ciągu ostatnich 6 miesięcy:

⁶ B. URBAN: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2000, s. 17.

⁷ Tamże, s. 18.

⁸ *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC: APA 1994.

- Agresja wobec ludzi i zwierząt:
 - dokuczanie innym, grożenie lub tyranizowanie,
 - częste wszczynanie bójek,
 - używanie przedmiotów, które mogą spowodować poważne obrażenia fizyczne innych,
 - dopuszczanie się fizycznego okrucieństwa wobec ludzi,
 - dopuszczanie się fizycznego okrucieństwa wobec zwierząt,
 - dopuszczanie się kradzieży przy bezpośrednim kontakcie z ofiarą,
 - zmuszanie kogoś do kontaktów seksualnych.
- Niszczenie własności:
 - umyślne dokonywanie podpałów z zamiarem spowodowania poważnej szkody,
 - umyślne niszczenie cudzej własności.
- Oszustwo lub kradzież:
 - włamywanie się do cudzego domu,
 - częste kłamstwa w celu uzyskania korzyści,
 - kradzież towarów znacznej wartości.
- Poważne naruszenia obowiązujących zasad:
 - częste przebywanie w nocy poza domem, mimo zakazu rodziców (przed ukończeniem 13 lat),
 - przynajmniej dwukrotne ucieczki na noc z domu rodziców,
 - częste wagarowanie (przed ukończeniem 13 lat).

Wszystkie wymienione kryteria noszą w sobie znamiona zachowania agresywnego. Klasyfikacja przewiduje trzy stopnie głębokości zaburzeń⁹:

- Łagodny — wystąpienie jedynie kilku (jeśli w ogóle) objawów ponad minimum niezbędne do postawienia diagnozy oraz tylko minimalne (lub żadne) obniżenie funkcjonowania społecznego.
- Umiarkowany — występujące objawy i / lub obniżenie funkcjonowania społecznego plasuje się pomiędzy stopniem łagodnym a poważnym (np. wandalizm, kradzież).
- Poważny — występowanie wielu objawów ponad minimum wymagane do postawienia diagnozy oraz znaczne pogorszenie funkcjonowania w domu, w szkole i w kontaktach z rówieśnikami (np. okrucieństwo fizyczne, przemoc seksualna, kradzież w kontakcie z ofiarą, napady, włamania).

Biorąc pod uwagę wiek pojawienia się zaburzeń, w DSM-IV wyróżniono dwa ich typy:

1. Typ okresu dzieciństwa: pojawienie się co najmniej jednego symptomu przed 10. rokiem życia.
2. Typ okresu adolescencji: brak wymienionych symptomów przed 10. rokiem życia.

⁹ Por. B. URBAN: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży...*, s. 93—94.

Obok wyszczególnionych wyżej kryteriów zaburzeń w DSM-IV wyróżniono całkowicie odrębną kategorię — Zespół negatywistycznego, wrogiego i buntowniczego zachowania¹⁰. Zespół ten rozpoznaje się po stwierdzeniu w ciągu ostatnich 6 miesięcy co najmniej czterech z następujących zachowań:

- częste wpadanie w złość,
- częste kłótnie z dorosłymi,
- aktywny bunt, sprzeciw lub odmowa stosowania się do życzeń / zasad osób dorosłych,
- umyślne dokuczanie innym,
- obwinianie innych za własne błędy,
- wzmożona drażliwość,
- częste przejawy złości,
- złośliwość i mściwość.

Analiza powyższych kryteriów (stosowanych do ukończenia 18. roku życia) prowadzi do wniosku, że relacje zaburzonego dziecka z otoczeniem społecznym są trudne ze względu na sposób jego odnoszenia się do świata zewnętrznego, który może przybierać formę ataku, negowania i niszczenia bądź wycofania i izolacji. Sprawę jeszcze bardziej komplikuje fakt, iż przejawy zaburzenia nie są czymś uniwersalnym, a ich występowanie jest uwarunkowane środowiskowo. Oznacza to, że konkretne dziecko w szkole może być zidentyfikowane jako zaburzone, podczas gdy w rodzinie zachowuje się zupełnie „normalnie”. Ponadto różnice w diagnozie mogą wynikać z pełnienia przez dziecko różnych ról społecznych, z których każda wymaga innych zachowań i wybiórczego ustosunkowania się do obowiązujących w jej ramach norm i reguł¹¹. Wszystko to sprawia, że przy ocenie zachowania dziecka wymagana jest szczególna czujności i wiedza ze strony opiekunów i wychowawców, aby zastosować właściwą interwencję.

1.3. Systematyka pojęć „agresja” i „przemoc”

Wiele pojęć funkcjonujących na co dzień w języku potocznym używanych jest także w literaturze przedmiotu dla określenia zjawisk społecznych. Prawdopodobnie ta ma niewątpliwie odniesienie do terminu „agresja”, który również często jest stosowany w codziennym życiu, jak i w słowniku fachowym. Jednak posługiwanie się tym samym terminem nie zawsze oznacza zgodę co do jego znaczenia.

¹⁰ Por. M. ORWID, K. PIETRUSZEWSKI: *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Kraków: Collegium Medicum UJ 1996, s. 137.

¹¹ B. URBAN: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży...*, s. 16—19.

W języku naukowym istnieje przede wszystkim potrzeba precyzyjnego zdefiniowania kryteriów, jakie musi spełniać zachowanie, aby można je było rozpatrywać jako agresywne¹². Podstawowe kryterium stanowi w tym przypadku intencja wywołania negatywnych konsekwencji, co związane jest z oczekiwaniem, że podjęte działanie doprowadzi do określonego, negatywnego rezultatu. Tym samym z kategorii agresywnych zachowań należy wykluczyć działania powodujące niezamierzone szkody, powstałe np. na skutek zaniedbania czy niekompetencji. Jednocześnie do tej kategorii będą się zaliczać wszystkie zachowania mające na celu wyrządzenie komuś krzywdy, które z jakichś przyczyn nie doprowadziły do zamierzonych konsekwencji. Koncentracja na samej intencji wywołania szkody pozwala także interpretować jako agresywny brak działania w sytuacji, gdy nieudzielenie pomocy jest równoznaczne z koniecznością poniesienia przez kogoś krzywdy lub straty.

Definicję uwzględniającą opisane powyżej kryteria zaproponowali Robert A. Baron i Deborah R. Richardson¹³, uznając, że termin „agresja” może być stosowany do opisanego „każdej formy zachowania, której celem jest wyrządzenie szkody lub spowodowanie obrażeń innej żywej istocie, motywowanej do uniknięcia takiego potraktowania”. Podobny pogląd prezentuje Janusz Surzykiewicz¹⁴, według którego agresja „oznacza działanie skierowane przeciwko osobom lub przedmiotom, wywołującym u jednostki niezadowolenie lub gniew; celem jest wyrządzenie szkody przedmiotowi agresji, określonym osobom lub grupom społecznym”. Tak definiovana agresja ma wiele różnych wymiarów (przedstawionych w tabeli 3.), najczęściej niebranych pod uwagę w potocznym rozumieniu.

TABELA 3. Wymiary typologii zachowań agresywnych

Modalność reakcji	werbalna — fizyczna
Jakość reakcji	działanie — brak działania
Bezpośredniość	bezpośrednie — pośrednie
Widoczność	jawne — ukryte
Wzbudzenie	niesprowokowane — odwetowe
Ukierunkowanie na cel	wrogie — instrumentalne
Typ szkody	fizyczna — psychiczna
Trwałość konsekwencji	przejściowe — długotrwałe
Zaangażowane obiekty społeczne	jednostki — grupy

ŹRÓDŁO: B. KRAHE: *Agresja*. Gdańsk: GWP 2005, s. 17.

¹² B. KRAHE: *Agresja*. Gdańsk: GWP 2005, s. 16—17; por. D. CLARKE: *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*. Gdańsk: GWP 2005, s. 18.

¹³ R.A. BARON, D.R. RICHARDSON: *Human Aggression*. New York: Plenum Press 1994; cyt. za: B. KRAHE: *Agresja*..., s. 17.

¹⁴ J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: CMPPP 2000, s. 13.

Wyodrębnienie agresji wrogiej i instrumentalnej wymaga pewnego komentarza, ponieważ odwołuje się do funkcji agresywnego zachowania. W przypadku agresji wrogiej pierwotnym motywem jest chęć wyrządzenia szkody drugiej osobie, będąca formą ekspresji uczuć negatywnych, natomiast w przypadku agresji instrumentalnej — zamiar osiągnięcia określonego celu za pomocą aktu agresji. Rozróżnienie to jest istotne, mimo że wspomniane dwa typy motywacji często ze sobą współwystępują.

Stosunkowo często stosowany jest też podział na agresję bezpośrednią i pośrednią oraz fizyczną i słowną¹⁵. Podczas gdy agresja bezpośrednia polega na skierowaniu ataku wprost na określoną osobę lub rzecz, przy agresji pośredniej zachowania powodujące szkodę lub przykrość nie przybierają formy bezpośredniego działania. W tym kontekście agresja słowna może mieć formę bezpośrednich wypowiedzi napastliwych, poniżających i szkodzących, ale może także mieć postać pośrednią, zmierzającą do wytworzenia negatywnej aury wokół atakowanej osoby i obniżenia jej wartości w oczach innych. Z kolei agresja fizyczna wyraża się w bezpośrednim zadawaniu bólu innym osobom i niszczeniu przedmiotów. Warto pamiętać, że atak nie zawsze jest skierowany na tę osobę, która była powodem agresywnego zachowania. Często — zwłaszcza w przypadku dzieci, choć nie tylko — agresja jest kierowana na osoby słabsze (lub przedmioty martwe). Mówi się wówczas o tak zwanej agresji z przeniesienia — występuje ona szczególnie wtedy, kiedy dana osoba na podstawie wcześniejszych doświadczeń może przewidywać, że atak na kogoś, kto był powodem gniewu lub frustracji, zostanie ukarany.

Pewne kontrowersje związane z definiowaniem agresji dotyczą normatywnej oceny tego zachowania — pojawiło się mianowicie pytanie: Czy wśród definicyjnych cech agresji należy uwzględnić naruszenie norm? Pytanie to wydaje się zasadne, biorąc pod uwagę, że np. środki dyscyplinujące stosowane przez nauczycieli i rodziców bądź akty samoobrony spełniają zarówno kryteria intencji i oczekiwań podmiotu, jak i kryterium pragnienia obiektu, by ich uniknąć. Jednak normy społeczne zezwalają na tego typu działania, stąd przeważa pogląd, że stanowią one akceptowane formy zachowań społecznych. Taka interpretacja przemawia za włączeniem do kategorii zachowań agresywnych tylko tych działań, które wyraźnie naruszają normy społeczne. Niemniej Leonard Berkowitz¹⁶ zwraca uwagę, że definiowanie agresji jako zachowania sprzecznego z normami pomija fakt, iż normatywne wartościowanie jest często zróżnicowane i zależne od punktu widzenia zainteresowanych stron (np. kary fizyczne czy akty agresji popełniane przez zmarginalizowane grupy społeczne)¹⁷.

¹⁵ Tamże, s. 15—16; por. A. KOZŁOWSKA: *Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1996, s. 59—70.

¹⁶ L. BERKOWITZ: *Aggression: Its Causes, Consequences and Control*. Philadelphia, PA: Temple University Press 1993.

¹⁷ B. KRAHE: *Agresja...*, s. 18; por. D. CLARKE: *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne...*, s. 20—22.

W odróżnieniu od sposobu definiowania agresji, której różne przejawy bywają oceniane ambiwalentnie, termin „przemoc” jest stosowany na określenie zachowań jednoznacznie pejoratywnych. Definiuje się ją jako „silne oddziaływanie na osobę lub własność w celu zniszczenia, ukarania lub kontroli”¹⁸. W badaniach socjologicznych coraz wyraźniej krystalizuje się pojęcie przemocy uwzględniające zarówno jej aspekt fizyczny, jak i psychiczno-emocjonalny. W tym kontekście Adam Frączek¹⁹ przyjmuje, że przemoc interpersonalna to „czynności intencjonalnie podejmowane przez ludzi [...] stanowiące zagrożenie bądź powodujące szkody w fizycznym, psychicznym i społecznym dobrostanie innych osób [...], wywołujące ból, cierpienie, destrukcję, prowadzące do utraty cenionych wartości”.

Według Jerzego Mellibrudy²⁰, aby określone zachowanie można było rozpatrywać jako przemoc, należy wziąć pod uwagę następujące jego właściwości:

- intencjonalność,
- naruszenie dóbr i praw osobistych jednostki,
- zdolność ofiary do obrony,
- powodowanie szkód,
- powtarzalność.

Funkcjonalną typologię przemocy zaproponowali Mark A. Mattaini i jego współpracownicy²¹, wyodrębniając sześć jej potencjalnych funkcji w zachowaniu:

- zmiana sytuacji awersyjnej lub ucieczka od niej,
- wzmocnienie pozytywne, czyli osiągnięcie konkretnego celu,
- wyładowanie negatywnego pobudzenia afektywnego,
- rozwiązanie konfliktu,
- zdobycie szacunku,
- atak na zdefiniowanego kulturowo „wroga”, czyli członka dewaluowanej grupy.

Zdaniem J. Mellibrudy²² można wyróżnić dwie zasadnicze formy przemocy: przemoc spontaniczną (gorącą) i przemoc chłodną. Pierwsza z nich ma swoje źródła w gniewie i furii, które wynikają z frustracji i niemocy, druga — zakotwiczona w wyuczonych sposobach zachowania — jest związana z działaniem podejmowanym z premedytacją. W bardziej szczegółowych klasyfikacjach do pojęcia „przemoc” dodaje się określone specyfikacje; i tak można mówić o przemocy fizycznej, psychicznej, seksualnej, przeciwko dzieciom, kobietom, osobom odmiennej rasy, wyznania itp.

¹⁸ R.G. GEEN: *Przemoc*. W: *Encyklopedia Blackwella. Psychologia społeczna*. Red. A.S. MANSTEAD, M. HEWSTONE. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co 2001.

¹⁹ *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*. Red. A. FRĄCZEK, I. PUFAŁ-STRUZIK. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP 1996.

²⁰ J. MELLIBRUDA: *Oblicza przemocy*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPA 1993.

²¹ M.A. MATTAINI, J.S. TWYMAN, W. CHIN, K.N. LEE: *Youth Violence*. In: *Finding Solutions to Social Problems*. Eds. M.A. MATTAINI, B.A. THYER. Washington, DC: American Psychological Association 1996, s. 75—111.

²² J. MELLIBRUDA: *Oblicza przemocy...*

Przemoc interpersonalna ma nie tylko wymiar indywidualny, ale dotyczy także aktywności na poziomie grup społecznych i całych społeczności. Szczególną jej formę stanowi tak zwana przemoc strukturalna, która odnosi się do warunków społecznych, pociągających za sobą szkodliwe konsekwencje dla pewnych grup. Ten typ przemocy uważany jest za niejawną cechę systemów społecznych, prowadzącą do nierówności i niesprawiedliwości, np. poprzez nierówną dystrybucję określonych dóbr czy instytucjonalizację hierarchii władzy pod względem płci²³. Na gruncie polskim przemocą strukturalną zajmował się Zbigniew Kwieciński²⁴, który podkreślał, że o ile przemoc bezpośrednia (osobista) jest odczuwana przez jednostkę jako opresja psychiczna, stan zależności lub czynność użycia przeważającej siły fizycznej, o tyle przemoc strukturalna stanowi „przemoc zastanych struktur świata poza jednostką na tle jej przestrzeni życia”. Elementem przemocy strukturalnej jest przemoc symboliczna, związana z przekazywaniem wzorów, symboli, znaków zastanej kultury wraz z narzuceniem ich znaczeń i interpretacji²⁵. Jak się wydaje, ma to swoje odniesienie do funkcjonowania instytucji (w tym szkoły), a także znajduje wyraz w treściach stale obecnych w środkach masowego przekazu.

1.4. Przemoc rówieśnicza — rozstrzygnięcia definicyjne

W odniesieniu do przemocy występującej w grupach rówieśniczych najczęściej stosuje się zamiennie dwa pojęcia: *bullying* — termin, który trudno jednoznacznie przełożyć na język polski, ale najczęściej tłumaczony jest jako tyranizowanie, oraz mobbing — rozumiany jako osaczanie, wywieranie presji.

Według klasycznej już definicji Dana Olweusa²⁶ uczeń podlega tyranizowaniu (prześladowaniu), kiedy przez dłuższy czas jest narażony na regularnie powtarzające się negatywne działania ze strony innego ucznia lub grupy rówieśników. Tego typu działania mogą przybierać formę:

- werbalną — grożenie, przedrzeźnianie, krzyk, obraźliwe epitety itp.,
- fizyczną — bicie, przetrzymywanie, deptanie itp.,
- symboliczną — obraźliwe gesty, wyłączenie z grupy itp.

²³ B. KRAHE: *Agresja...*, s. 19.

²⁴ Z. KWIECIŃSKI: *Socjopatologia edukacji*. Warszawa: Edytor 1992, s. 120.

²⁵ E. MUSZYŃSKA: *Swoboda, przymus i przemoc*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1997.

²⁶ D. OLWEUS: *Bullying: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell Publishers 1993, s. 9.

Wielu autorów²⁷ jest zdania, że aby można było zastosować pojęcie *bullying*, musi wystąpić nierównowaga sił między sprawcą / sprawcami a ofiarą. Należy także pamiętać, iż tyranizowanie polega na zamierzonej intencji skrzywdzenia drugiej osoby, a agresywny akt nie jest wynikiem prowokacji i powtarza się na przestrzeni jakiegoś czasu. W tym kontekście Wendy M. Craig i Debra J. Pepler²⁸ wymieniają cztery kryteria, jakie spełnia tego typu zachowanie:

- natura — zachowanie może przybierać formę fizyczną lub psychiczną, jest skierowane bezpośrednio lub pośrednio (izolacja, wyłączenie z działań grupy) do ofiary,
- intensywność — zachowanie jest bardzo zróżnicowane: od przedrzeźniania do fizycznej opresji, dlatego czasem trudno jednoznacznie rozróżnić przesadną zabawę i rzeczywiste tyranizowanie,
- nierównowaga sił — sprawca jest zawsze silniejszy od ofiary; siłę określa się, biorąc pod uwagę rozmiar ciała, natężenie głosu oraz liczbę atakujących osób,
- stabilność — typ zachowania jest stosunkowo stały, powtarza się w miarę regularnie.

Z kolei terminem „mobbing” tradycyjnie opisywano celowe działania zmierzające do wyłączenia danej osoby ze wspólnoty oraz wywieranie nacisku na współpracownika lub podwładnego, by w ten sposób zmusić go do rezygnacji z pracy. Z czasem termin ten zaczął być stosowany również w odniesieniu do zachowań dzieci i młodzieży, głównie na terenie szkoły. Aktualnie odnosi się do konfliktowych sytuacji w miejscu pracy lub nauki, w trakcie których określona jednostka narażona jest na systematyczną opresję ze strony jednej lub kilku osób, w wyniku czego odbiera ten stan rzeczy jako wyraz dyskryminacji i przyjmuje status ofiary. Co prawda szkoła, w odróżnieniu od miejsca pracy, należy do tzw. instytucji non profit, ale również tutaj, na tle ambicjonalnym, w wyniku rywalizacji lub nudy dochodzi do opresyjnych sytuacji²⁹.

Według licznych badań³⁰ uczestniczenie w prześladowaniu wywiera długotrwały, negatywny wpływ zarówno na ofiarę, jak i na prześladowców. Destrukcyjnymi konsekwencjami występującymi u ofiar są przede wszystkim: obniżenie poczucia własnej wartości, trudności w koncentracji, problemy ze snem, moczenie nocne, bóle głowy i brzucha, akty autoagresji. Ponadto dowiedziono, że aktywny udział mło-

²⁷ J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole...*, s. 29—30; S. GUERIN, E. HENNESSY: *Przemoc i prześladowanie w szkole. Skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*. Gdańsk: GWP 2004, s. 30—31.

²⁸ W.M. CRAIG, D.J. PEPLER: *Naturalistic Observations of Bullying and Victimization in the School Yard*. Unpublished manuscript 1994; cyt. za: J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole...*, s. 30.

²⁹ K.E. DAMBACH: *Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy grupowej*. Gdańsk: GWP 2003.

³⁰ P.K. SMITH, S. SHARP: *The Problem of School Bullying*. In: *School Bullying: Insights and Perspectives*. Eds. P.K. SMITH, S. SHARP. London: Routledge 1994; P.K. SMITH: *Bullying: The Silent Nightmare*. „The Psychologist” 1991, No. 4, s. 243—248; D. OLWEUS: *Bullying: What We Know and What We Can Do...*

dych ludzi w dręczeniu słabszych skutkuje o wiele częstszym angażowaniem się w działania społeczne, w tym także przestępcze, w wieku dorosłym.

1.5. Specyfika okresu adolescencji (w kontekście kształtowania się tendencji do agresywnych zachowań)

Kiedy miałem czternaście lat, mój ojciec był tak głupi, że z trudem znośił go obok siebie. W wieku lat dwudziestu jeden zdziwiłem się, jak wiele zdołał się nauczyć w ciągu minionych siedmiu lat³¹.

Dojrzewanie można określić jako proces biologiczny, natomiast adolescencja jest zjawiskiem psychologicznym i kulturowym. Przyjmuje się, że proces adolescencji zaczyna się na płaszczyźnie biologicznej, a kończy w sferze społeczno-kulturowej, gdy młody człowiek zaczyna funkcjonować w sposób odpowiedzialny i niezależny, dlatego trudno jednoznacznie określić granice tego procesu³². Prawidłowości rządzące tym okresem sprawiają, że osoby, które się w nim znajdują, szczególnie często przejawiają różnego typu zaburzenia zachowania, w tym także tendencje do zachowań agresywnych. D.A. van Krevelen³³ twierdził nawet, iż „dojrzewanie to okres życia, który wskutek swojego dezintegracyjnego charakteru sam może sprawiać wrażenie psychozy [...], trudno bowiem na tym etapie odróżnić procesy patologiczne od normalnego rozwoju”. Większość badań³⁴ dowodzi jednak, że jeśli dziecko posiada wrażliwych i rozsądnych rodziców oraz żyje w sprzyjającym środowisku socjoekonomicznym, to nietrudno dojść z nim do porozumienia. A. Hutter³⁵ uważał wręcz, iż adolescencja to etap rozwoju, „w którym na ogół rzeczy nienormalne dzieją się tak często, że fakt, iż wszystko mija normalnie, staje się czymś nie-normalnym”.

Szczególne kulturowe znaczenie adolescencji potwierdza się w źródłach antropologicznych, opisujących znane już w społecznościach pierwotnych rytuały przejścia, których ślady można do dziś odnaleźć we współczesnej kulturze, np. w postaci

³¹ M. TWAIN: *Przygody Tomka Sawyera*. Kraków: Zielona Sowa 1997.

³² M. HERBERT: *Rozwój społeczny ucznia. Poznanie potrzeb i problemów dzieci w okresie dojrzałości*. Gdańsk: GWP 2004, s. 9.

³³ D.A. VAN KREVELEN: *Psychoses in Adolescence*. In: *Modern Perspectives in Adolescent Psychiatry*. Ed. J.G. HOWELLS. Edinburgh: Oliver and Boyd 1971.

³⁴ J. COELMAN, L. HENDRY: *The Nature of Adolescence*. London: Routledge 1999.

³⁵ A. HUTTER: *Endogene en funktionelle psychosen bei kinder in den pubertatsjahren*. „Kinderpsychiatrie” 1938, nr 5, s. 97—102; cyt. za: M. HERBERT: *Rozwój społeczny ucznia...*, s. 10.

egzaminu maturalnego. Główne zadania stojące przed jednostką w okresie adolescencji to³⁶:

- zakończenie procesu separacji / indywiduacji rozpoczętego w pierwszym roku życia,
- określenie własnej tożsamości psychologicznej, psychoseksualnej, interakcyjnej, społecznej oraz ustalenie własnego systemu wartości i własnych celów życiowych.

Oba te zadania są trudne zarówno dla dziecka, jak i dla jego rodziców — wszystkie nierozwiązane zadania z faz poprzednich oraz trudności biologiczne i psychologiczne ze strony dziecka i rodziców mogą ich realizację utrudnić, a nawet uniemożliwić.

Niestety, współczesny świat pełen jest patologicznych zjawisk związanych z okresem dojrzewania. Szczególny paradoks naszych czasów polega na tym, że w momencie, kiedy staliśmy się całkowicie świadomi wagi emocjonalnych problemów dzieciństwa, w tym przede wszystkim znaczenia stałych obiektów miłości i procesu indywiduacji dla rozwoju psychicznego, inne czynniki społeczne i kulturowe sprawiają, że ogromna liczba dzieci przeżywa rozwód rodziców lub inne formy rozbicia domu. Stosunkowo nowym zjawiskiem jest również pojawienie się subkultur młodzieżowych, co jest o tyle groźne, że zazwyczaj tworzą je ludzie, którym nie powiódł się dialog z pokoleniem rodziców, a co za tym idzie — nie zostali wprowadzeni w dorosły świat poprzedniego pokolenia. Pozytywnego przejścia przez okres adolescencji nie ułatwiają też współczesne przekazy kulturowe, obfitujące w sprzeczne i często zmieniające się idee, obyczaje i systemy wartości³⁷. Jak podkreśla Ryszard Izdebski³⁸, „zmiany norm obyczajowych [...] dekonstruuja czy wręcz łamią dotychczas obowiązujący porządek etyczny. Młodzi ludzie ulegając pokusie »pójścia na całość«, nie są w stanie odnaleźć wewnętrznego hamulca. Nawet hamulec grupy rówieśniczej nie może zadziałać, bo grupa jest już dzisiaj niemalże wielopokoleniowa. [...] Nie chroni ich już religia, bo jej konstrukty nie przekładają się na nową rzeczywistość, nie chronią dorośli zaangażowani w politykę i przetrwanie. Hartują się sami w ogniu przemocy i agresji, schładzanym ordynarnym chamstwem i cynizmem. Muszą się zaś hartować, bo globalizacja kultury jest procesem niepowstrzymywalnym, a ekspozycja na zło (choćby w telewizyjnych wiadomościach) procesem nieuniknionym”.

Wszystkie opisane powyżej zjawiska tworzą zatem skomplikowane tło społeczno-kulturowe dla kryzysu adolescencji, do którego doprowadza szereg równocześnie i raptownie pojawiających się zmian w trzech obszarach funkcjonowania: biologicznym, psychologicznym (intrapSYchicznym) oraz społecznym (interakcyjnym).

³⁶ M. ORWID, K. PIETRUSZEWSKI: *Psychiatria dzieci i młodzieży...*, s. 88.

³⁷ Tamże, s. 86—87.

³⁸ R. IZDEBSKI: *Od psychoanalizy do socjoterapii. Materiały z konferencji szkoleniowej „Trudna gra wychowawcza — perspektywa ponowoczesna”, 24—25 listopada, Chorzów 2005*. [b.m. i r.w.].

1.5.1. Obszar biologiczny

Skok pokwitaniowy przynosi nagłą zmianę morfologii ciała, która polega m.in. na szybkim wzroście, zmianach sylwetki i rysów twarzy, przejściowym osłabieniu siły mięśniowej, pojawieniu się nieproporcjonalnej budowy ciała. Towarzyszy temu rozwój drugo- i trzeciorzędowych cech płciowych oraz powolna zmiana gospodarki hormonalnej na taką, która jest właściwa dla zdolnych do prokreacji ludzi dorosłych. Warto zaznaczyć, że u niektórych chłopców wydzielany w tym okresie testosteron powoduje silną potrzebę manifestowania agresji³⁹.

Wszystkie opisane wyżej zmiany somatyczne są powodem koncentracji na własnym ciele — staje się ono obiektem ciekawości i eksperymentów służących wypróbowaniu własnych możliwości fizycznych, jest też przedmiotem stałego porównywania z przejawami dojrzewania u rówieśników. Zmiany zewnętrzne zachodzące w okresie pokwitania (postępujące przez około 2 lata) wywierają też istotny wpływ na dotychczasowe wyobrażenia na temat swojego ciała oraz na wynikający z nich obraz samego siebie. Na ogół wczesny przebieg dojrzewania jest związany z dobrą samooceną i dobrym funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej, natomiast późne dojrzewanie koreluje z zamykaniem się w sobie, gorszą pozycją w grupie i pogorszeniem się wyników w nauce. Jednocześnie wszelkie nieprawidłowości w funkcjonowaniu organizmu (np. zaburzenia miesiączkowania) budzą silny lęk⁴⁰.

1.5.2. Obszar psychologiczny

Młodzież w okresie adolescencji w zakresie funkcji poznawczych zyskuje zdolność rozumowania na poziomie abstrakcyjnym. Skłania to do szeregu dyskusji i poszukiwań w obszarze problemów filozoficznych, społecznych czy politycznych. Z jednej strony pojawia się chęć przeciwstawiania swoich poglądów osobom dorosłym, jednak z drugiej — tendencja do myślenia spekulatywnego sprawia, że adolescenty stają się wrażliwi na wszelkie formy indoktrynacji zewnętrznej i skłonni do doktrynerstwa, czemu dodatkowo sprzyja mały zasób doświadczeń życiowych i niewielka ich relatywizacja.

Po raz pierwszy w życiu pojawia się potrzeba autoanalizy i znalezienia odpowiedzi na pytanie: „kim jestem?”, nie tylko w wymiarze teraźniejszym, ale także

³⁹ A. CARR: *Program profilaktyki szkolnej w zakresie AIDS i chorób przenoszonych drogą płciową*. Gdańsk: GWP 2004.

⁴⁰ M. ORWID, K. PIETRUSZEWSKI: *Psychiatria dzieci i młodzieży*..., s. 89—90; M. HERBERT: *Rozwój społeczny ucznia*..., s. 14—15.

przyszłym. Kategoria przyszłości, doświadczana przez ogład intelektualny, skłania do wyobrażania sobie własnego życia, planowania ról i osobistych osiągnięć, czemu towarzyszy bunt wobec dotychczasowych autorytetów, a zwłaszcza — autorytetu rodziców, którzy są teraz krytycznie obserwowani i konfrontowani z własnym, tworzącym się systemem ocen i wartości.

Okres adolescencji jest też związany ze stopniowym nabywaniem pewności siebie, coraz bardziej realistycznym sposobem oceny swoich umiejętności, możliwości i przewidywanych efektów działania. Cały ten proces — jeśli przebiega prawidłowo — zmierza do ukształtowania dojrzałej tożsamości psychologicznej, pozwalającej analizować sądy, opinie i systemy wartości innych ludzi bez konieczności podporządkowywania się im lub zwalczania ich⁴¹.

Według Ericka Eriksona⁴² proces kształtowania się tożsamości jest rozłożony w czasie i obejmuje cztery etapy:

1. **Kształtowanie wstępne** — rodzice lub osoby cieszące się autorytetem wpajają nastolatkom wartości (dotyczące wyboru zawodu, zagadnień politycznych, narodowościowych, religijnych itp.), które on akceptuje; aprobowane w ten sposób wartości są z reguły autorytarne, choć — jeśli źródłem wpływu jest grupa rówieśnicza — mogą kłócić się z prawem.
2. **Dyfuzja poczucia tożsamości** — młody człowiek żyje dniem dzisiejszym i poświęca się doraźnym przyjemnościom, nie przejmując się planami osobistymi i zawodowymi ani poglądami społecznymi, politycznymi czy egzystencjalnymi.
3. **Moratorium** — przed osiągnięciem ustabilizowanego poczucia tożsamości nastolatek „próbuję” różnych ról; może się zdarzyć, że ktoś będzie „testował” osobowość o cechach przestępczych czy dewiacyjnych, zanim osiągnie poczucie stabilności.
4. **Osiągnięcie poczucia tożsamości** — polega na ukształtowaniu się spójnego systemu wartości oraz na „zdrowym” przystosowaniu się do otoczenia społecznego.

W okresie adolescencji, oprócz rozwoju dojrzałej tożsamości, powinno także dojść do ostatecznego ukształtowania się tzw. umiejętności społecznych, nazywanych też życiowymi lub psychospołecznymi, które w przyszłości pozwolą jednostce na prawidłową regulację kontaktów z innymi ludźmi. Umiejętności te są definiowane jako „zdolności umożliwiające człowiekowi pozytywne zachowania przystosowawcze, dzięki którym może skutecznie radzić sobie z zadaniami (wymaganiami) i wyzwaniem codziennego życia”⁴³. Wydaje się, że dla dobrego funkcjonowania w życiu niezbędne są zwłaszcza dwie grupy takich umiejętności⁴⁴:

⁴¹ M. ORWID, K. PIETRUSZEWSKI: *Psychiatria dzieci i młodzieży...*, s. 91—92.

⁴² E. ERIKSON: *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton 1965; cyt. za: M. HERBERT: *Rozwój społeczny ucznia...*, s. 17.

⁴³ B. WOYNAROWSKA: *Podejście ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych i możliwości jego wykorzystania w edukacji zdrowotnej*. W: *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*. Red. B. WOYNAROWSKA, M. KAPICA. Warszawa: KOWEZ 2001, s. 101.

⁴⁴ Tamże, s. 101—102.

1. Umiejętności podstawowe (umożliwiające dobre samopoczucie, adekwatne zachowania i satysfakcjonujące relacje z innymi), wśród których wyróżnia się:
 - podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów,
 - twórcze i krytyczne myślenie,
 - porozumiewanie się i utrzymywanie dobrych relacji interpersonalnych,
 - samoświadomość i empatię,
 - radzenie sobie z emocjami i stresorami.
2. Umiejętności specyficzne (dotyczące radzenia sobie z zagrożeniami), do których zalicza się np. asertywność, rozwijane w powiązaniu z wcześniej wymienionymi umiejętnościami podstawowymi.

Warto w tym miejscu podkreślić, że istnieje konieczność rozróżniania umiejętności od pożądaných właściwości psychicznych — do cech (a nie umiejętności) należą m.in.: poczucie własnej wartości, tolerancja, szacunek dla drugiego człowieka. Cechy te kształtowane są w procesie nabywania umiejętności życiowych. Im niższy jest poziom umiejętności społecznych, tym większe ryzyko wystąpienia różnego typu nieprzystosowawczych zachowań, w tym także zachowań agresywnych.

TABELA 4. Grupy umiejętności społecznych i ich rodzaje

Grupy umiejętności	Rodzaje umiejętności
Umiejętności interpersonalne	empatia, aktywne słuchanie, przekazywanie i przyjmowanie informacji zwrotnych, porozumiewanie się werbalne i niewerbalne, asertywność, odmawianie, negocjowanie, rozwiązywanie konfliktów, współdziałanie, praca w zespole, związki i współdziałanie ze społecznością
Umiejętności dla budowania samoświadomości	samoocena, identyfikacja własnych mocnych i słabych stron, pozytywne myślenie, budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby i własnego ciała
Umiejętności dla budowania własnego systemu wartości	zrozumienie różnych norm społecznych, przekonań, kultur, różnic związanych z płcią; tolerancja, przeciwdziałanie dyskryminacji i negatywnym stereotypom; identyfikacja czynników, które wpływają na system wartości, postawy; działania na rzecz prawa, odpowiedzialności i sprawiedliwości społecznej
Umiejętności podejmowania decyzji	krytyczne i twórcze myślenie, rozwiązywanie problemów, identyfikacja ryzyka dla siebie i innych, poszukiwanie alternatyw, uzyskiwanie informacji i ocena ich wartości, przewidywanie konsekwencji własnych działań i zachowań, stawianie sobie celów
Umiejętności radzenia sobie i kierowania stresem	samokontrola, radzenie sobie z presją, gospodarowanie czasem, radzenie sobie z lękiem, trudnymi sytuacjami, poszukiwanie pomocy.

ŹRÓDŁO: B. WOYNAROWSKA: *Podjęcie ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych i możliwości jego wykorzystania w edukacji zdrowotnej*. W: *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*. Red. B. WOYNAROWSKA, M. KAPICA. Warszawa: KOWEZ 2001, s. 103.

Z punktu widzenia ryzyka pojawienia się zachowań agresywnych niezwykle ważny wydaje się także rozwój moralny, który jest ściśle związany z rozwojem poznawczym i społecznym. Lawrence Kohlberg⁴⁵ zakładał, że rozwój rozumowania moralnego odbywa się na trzech poziomach: prekonwencjonalnym, konwencjonalnym i postkonwencjonalnym. Na każdym poziomie są dwa stadia, a w ramach każdego stadium można wyodrębnić komponent perspektywy społecznej i komponent treści moralnej. Dokładną charakterystykę poszczególnych stadiów zawiera tabela 5.

TABELA 5. Stadia rozwoju moralnego według L. Kohlberga

Stadia rozwoju moralnego	Perspektywa społeczna	Treść moralna
1	2	3
Poziom I — prekonwencjonalny		
Stadium 1: Moralność heteronomiczna (Moralność wywodzi się z władzy i autorytetu)	Jednostka nie potrafi brać pod uwagę więcej niż jednego punktu widzenia. Jest skłonna do egocentryzmu, zakłada, że jej uczucia dzielają inni	Oceny moralne są kategori czne i uwzględniają głównie fizyczne i obiektywne cechy sytuacji. O moralności stanowią tylko osoby obdarzone autorytetem, tworząc reguły, których należy przestrzegać
Stadium 2: Indywidualizm i cele instrumentalne (Moralność to troszczenie się o siebie samego)	Jednostka rozumie, że ludzie mają różne potrzeby i punkty widzenia, jednak nie potrafi postawić się na czyimś miejscu. Inni ludzie są postrzegani jako realizujący swoje własne potrzeby	Zachowanie moralne jest postrzegane jako wartościowe, jeśli służy własnym interesom jednostki. Jednostka przestrzega reguł i współpracuje z innymi, mając na uwadze to, co otrzyma w zamian. Społeczne interakcje są traktowane jako transakcje i umowy dające konkretne korzyści
Poziom II — konwencjonalny		
Stadium 3: Konformizm interpersonalny (Moralność oznacza robienie tego, za co jest się lubianym)	Ludzie potrafią widzieć sytuację z perspektywy innych. Zdają sobie sprawę, że porozumienie między dwiema osobami może być ważniejsze, niż korzyść własna każdej z nich	Podstawą jest konformizm — zachowanie właściwe to takie, które większość ludzi uważa za właściwe. Ludzie, wśród których żyjesz, zaakceptują cię pod warunkiem, że będziesz przestrzegał reguł. Relacje interpersonalne opierają się na „złotej regule” („Rób to, co inni”)

⁴⁵ L. KOHLBERG: *Moral Stages and Moralization. The Cognitive — Developmental Approach*. In: *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. Ed. T. LIKONA. New York: Holt, Rinehart and Winston 1976; cyt. za: R. VASTA, M.M. HAITH, S.A. MILLER: *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP 2004, s. 485—486.

1	2	3
Stadium 4: Prawo i porządek (Dozwolone jest to, co jest zgodne z prawem)	Ludzie rozpatrują moralność z perspektywy systemu społecznego i widzą ją jako niezbędną do jego podtrzymania. Potrzeby jednostki nie są ważniejsze niż utrzymanie porządku społecznego	Moralność opiera się na ścisłym przestrzeganiu praw i wywiązywaniu się z obowiązków. Zasady obowiązują każdego w takim samym stopniu i są postrzegane jako najlepsze środki rozwiązywania interpersonalnych konfliktów
Poziom III — postkonwencjonalny		
Stadium 5: Społeczny kontrakt (Prawa człowieka są ważniejsze od innych praw)	Ludzie przyjmują punkt widzenia wszystkich jednostek żyjących w danym systemie społecznym. Rozumieją, że nie każdy podziela ich własne wartości i poglądy, lecz każdy ma takie samo prawo do istnienia	Moralność opiera się na obronie indywidualnych praw człowieka. Nacisk kładzie się na utrzymywanie systemu społecznego, który zapewni tę obronę. Prawa tworzy się raczej, by ochraniać, niż ograniczać swobodę jednostki, i można je zmieniać, jeśli to konieczne. Zachowanie, które szkodzi społeczności, jest złe, nawet jeśli nie jest nielegalne
Stadium 6: Uniwersalne zasady etyczne (Moralność jest sprawą własnego sumienia)	Ludzie spostrzegają decyzje moralne z perspektywy własnych zasad uczciwości i sprawiedliwości. Wierzą, że każdy ma swoją wartość i powinien być szanowany bez względu na poglądy i cechy. Przejście ze stadium 5 do 6 może być traktowane jako przejście od sterowania społecznego do wewnętrznego	Przyjmuje się, że istnieją uniwersalne zasady moralne, takie jak sprawiedliwość, poszanowanie godności człowieka, które znajdują się ponad prawem. Życie ludzkie jest najwyższą wartością

ŹRÓDŁO: L. KOHLBERG: *Moral Stages and Moralization. The Cognitive — Developmental Approach*. In: *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. Ed. T. LIKONA. New York: Holt, Rinehart and Winston 1976; cyt. za: R. VASTA, M.M. HAITH, S.A. MILLER: *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP 2004, s. 485—486.

Ważnym aspektem modelu Kohlberga jest określenie, jak przebiega interakcja między dwoma komponentami danego stadium. Komponent perspektywy społecznej wskazuje, jaki punkt widzenia został przyjęty przy podejmowaniu decyzji moralnej. Postępy w tym zakresie są związane z poznawczym rozwojem jednostki i mają mocną podstawę biologiczną. Jednak coraz lepsze przyjmowanie perspektywy innych nie wystarcza do osiągnięcia postępów w rozumowaniu moralnym — musi temu towarzyszyć rozwój komponentu treści moralnej, co do którego zakłada się, że jest silnie uzależniony od doświadczeń z sytuacjami moralnymi. Przejście z jednego stadium do kolejnego następuje wtedy, kiedy człowiek nie może dłużej dopasowywać nowej informacji do własnej wizji świata — nie jest to związane

z wiekiem metrykalnym, co oznacza, że jednostki w okresie adolescencji, zależnie od indywidualnych doświadczeń, na dobrą sprawę mogą się znajdować na każdym z wymienionych etapów rozwoju moralnego.

W tym kontekście Zbigniew B. Gaś⁴⁶ wskazuje na istotne zagrożenia dla procesu dojrzewania psychicznego i rozwoju moralnego, związane z szeroko pojętymi warunkami społeczno-kulturowymi, w jakich obecnie wzrasta młodzież. Najważniejszym z nich jest zacieranie granic w życiu i rozwoju, manifestujące się głównie tym, że młodzi ludzie znacznie częściej słyszą o przysługujących im prawach niż obowiązkach i odpowiedzialności. Konsekwencją tego jest promowanie egocentryzmu — młody człowiek dorasta w przekonaniu, że jest najważniejszy na świecie i cały świat powinien koncentrować się na jego potrzebach. W efekcie nastolatek uważa, iż wszystko mu się od życia należy, i nabiera przekonania, że celem rozwoju nie jest dojrzałość, lecz samozadowolenie, więc życie powinno być przede wszystkim przyjemne, a nie odpowiedzialne.

1.5.3. Obszar społeczny

Drugim, obok kształtowania się poczucia tożsamości, kluczowym zadaniem procesu dojrzewania jest separacja od rodziców, będąca warunkiem niezależności związanej z odpowiedzialnością za własne zachowania. Z tego powodu nastolatek często testuje swoje otoczenie, sprawdzając, na ile skuteczne i mocne są wyznaczone przez innych granice, a okres adolescencji staje się czasem kwestionowania wartości i norm rodzicielskich. Jednak podważając zasady wyznawane przez rodziców, nastolatek pozbywa się też w pewnym stopniu poczucia bezpieczeństwa, jakie dawało mu zgodne z nimi funkcjonowanie. Jest to dla niego trudna sytuacja, ponieważ jak dotąd nie wypracował jeszcze prawdopodobnie własnych, dojrzałych mechanizmów obronnych, dlatego w momentach silnego stresu często reaguje agresją, wybuchowością lub poszukuje środków, które przynioszą szybkie rozwiązania⁴⁷.

Z wymienionych względów w okresie adolescencji po raz pierwszy opinie rówieśników zaczynają mieć większe znaczenie niż opinie rodziców — dziecko poszukuje wsparcia, przyjaźni i miłości przede wszystkim wśród osób równych sobie. Jednocześnie przyciąga je do grupy chęć sprawdzenia siebie, porównania i rywalizacji. Formalne i nieformalne grupy rówieśnicze charakteryzują się na ogół dużą siłą dośrodkową, a przyjaźnie zawierane w tym okresie są zwykle głębokie

⁴⁶ Z.B. GAŚ: *Profilaktyka w szkole*. W: *Profilaktyka w szkole. Poradnik dla nauczycieli*. Red. B. KAMIŃSKA-BUŚKO, J. SZYMAŃSKA. Warszawa: CMPPP 2005, s. 9.

⁴⁷ R. MAXWELL: *Dzieci, alkohol, narkotyki. Przewodnik dla rodziców*. Gdańsk: GWP 2001, s. 20; M. PASEK: *Narkotyki przy tablicy*. Warszawa: Wydawnictwo „Toret” 2000, s. 17—18.

i trwale. Młodzieżową wspólnotę podkreślają takie wyróżniki, jak: muzyka, moda, specyficzne rozrywki oraz język, który oddaje koloryt adolescencyjnych przeżyć i odróżnia się od tła, jakim jest język dorosłych.

Przynależność do grupy rówieśniczej zmniejsza lęk separacyjny towarzyszący okresowi adolescencji, stanowi też bezcenne źródło zdobywania doświadczeń społecznych dotyczących umiejętności przywódczych, działania zespołowego, podporządkowywania się czy rywalizacji o status społeczny. Jednocześnie jednak grupa dostarcza okazji do różnego typu ryzykanckich zachowań związanych z testowaniem własnych możliwości fizycznych, a także pozwala wypróbować, na co można sobie pozwolić wobec rodziców i norm świata dorosłych.

Charakterystyczne jest to, że grupy młodzieżowe z jednej strony silnie podkreślają swoją hermetyczność i zewnętrzny nonkonformizm wobec otoczenia, a z drugiej — cechuje je znacznie nasilony konformizm wewnętrzny, co może skłaniać do prezentowania zachowań niekoniecznie zgodnych z indywidualnym systemem wartości⁴⁸.

Niezależnie od znaczenia grupy rówieśniczej i wyznawanych przez nią wartości, nastolatek w okresie adolescencji powinien nauczyć się ponoszenia odpowiedzialności za swoje życie i podejmowane decyzje. Tego wszystkiego uczy się głównie przez naśladownictwo od znaczących osób dorosłych ze swojego otoczenia. Jeśli jednak nie ma wokół siebie odpowiednich modeli do naśladowania, istnieje obawa, że będzie powielał wzorce sprzeczne z ogólnie przyjętym systemem aksjonormatywnym⁴⁹.

⁴⁸ M. ORWID, K. PIETRUSZEWSKI: *Psychiatria dzieci i młodzieży...*, s. 92—93.

⁴⁹ M. PASEK: *Narkotyki przy tablicy...*, s. 18—19; por. *Pedagogika rodziny*. Red. S. KAWULA, J. BRĄGIEL, A.W. JANKE. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 1997, s. 96—97.

Wielowymiarowa geneza zachowań agresywnych

2.1. Przegląd teorii wyjaśniających mechanizmy agresywnych zachowań

Systematyzacje teorii dotyczących genezy agresywnych zachowań odwołują się najczęściej do kryterium, jakim jest dziedzina wiedzy, w ramach której wyjaśniane są zjawiska patologiczne¹. W takim rozumieniu wyodrębnia się teorie biologiczne, psychologiczne i socjologiczne; tak też — dla większej przejrzystości — zostaną one uporządkowane i skrótowo scharakteryzowane w niniejszym opracowaniu.

2.1.1. Teorie biologiczne

Wspólne założenie prezentowanych poniżej koncepcji biologicznych głosi, że źródła agresywnego zachowania w większym stopniu tkwią w biologicznej naturze istot ludzkich niż w ich psychicznym funkcjonowaniu.

Teorie etologiczne — agresja jako wewnętrzna energia

Wśród biologicznych teorii wyjaśniających mechanizm agresywnych zachowań ważną rolę odegrała etologia zajmująca się porównywaniem zachowania ludzkiego i zwierzęcego. W ramach etologicznych interpretacji Konrad Lorenz² opracował

¹ A. NOWAK, E. WYSOCKA: *Problemy i zagrożenia społeczne we współczesnym świecie. Elementy patologii społecznej i kryminologii*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk” 2001, s. 33; por. B. URBAN: *Zachowania dewiacyjne młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 1993, s. 20—35; B. HOLYST: *Kryminalistyka*. Warszawa: PWN 2000, s. 699—786.

² K. LORENZ: *Civilized World's Eight Deadly Sins*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich 1974; cyt. za: B. KRAHE: *Agresja*. Gdańsk: GWP 2005, s. 33.

model agresji, który zakłada, że w organizmie stale gromadzi się agresywna energia, a o tym, czy znajdzie ona ujście w postaci agresywnego zachowania, decydują dwa czynniki:

- ilość agresywnej energii nagromadzonej w organizmie,
- siła zewnętrznych bodźców zdolnych do wyzwolenia agresywnej reakcji.

Wymienione czynniki pozostają ze sobą w relacji odwrotnie proporcjonalnej — im niższy jest poziom agresywnej energii, tym silniejszy bodziec jest potrzebny do wystąpienia agresywnej reakcji, i odwrotnie — gdy poziom energii staje się zbyt wysoki, to nawet bez bodźca wyzwalającego pojawi się spontaniczne zachowanie agresywne.

Przeniesienie tego modelu agresji zwierzęcej na ludzką wymaga kilku uściśleń, dotyczących przede wszystkim tego, dlaczego obserwowanego powszechnie wśród zwierząt hamowania przed zabijaniem przedstawicieli własnego gatunku nie można uogólnić na ludzi. W obronie swojej teorii Lorenz dowodził, że na wczesnym etapie rozwoju „bojowe” wyposażenie człowieka nie było groźne dla zdrowia i życia innych, stąd silne hamowanie zabójstw wewnątrzgatunkowych było zbędne. Niemniej przy stałym postępie cywilizacyjnym i technologicznym, który nieuchronnie niesie za sobą także rozwój przemysłu zbrojeniowego, brak wrodzonego hamowania umożliwia praktycznie niekontrolowane nasilenie agresji i przemocy.

Przyjmując koncepcję Lorenza, agresję należy uznać za jedną z konstytutywnych cech natury ludzkiej. Badacz ów twierdzi jednak, że agresywna energia może być uwalniana w sposób kontrolowany i akceptowany społecznie, np. w zawodach sportowych, dzięki czemu jej poziom może być utrzymywany poniżej progu krytycznego, co zmniejsza prawdopodobieństwo wystąpienia innych, szkodliwych form agresji.

Krytycy teorii Lorenza zarzucali jej przede wszystkim brak operacyjnej definicji agresywnej energii, który uniemożliwia dokonanie jej pomiaru. Inny zarzut formułowany jest przeciwko założeniu, że w momencie, kiedy wewnętrzny zasób agresywnej energii ulegnie zużyciu, niemożliwe jest wywołanie kolejnej reakcji agresywnej, zanim wystarczający poziom energii nie zostanie odzyskany. Tymczasem istnieją dowody świadczące o tym, że ludzie są w stanie zaprezentować kilka agresywnych zachowań bezpośrednio po sobie, a dodatkowo — akty agresji często podsycają kolejne tego typu zachowania³.

Teorie socjobiologiczne — agresja jako efekt ewolucji

Socjobiologia, zajmująca się zastosowaniem teorii ewolucji do interpretacji zachowań społecznych, proponuje wyjaśnienie rozwoju różnych form agresyw-

³ B. KRAHE: *Agresja...*, s. 33—34; por. J.M. WOLIŃSKA: *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*. Lublin: Wydawnictwo UMCS 2004, s. 23; D. CLARKE: *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*. Gdańsk: GWP 2005, s. 96—98.

nego zachowania, odwołując się do założenia, że aby jakaś cecha lub zachowanie w danym gatunku mogły przetrwać, muszą być przystosowawcze. Tymczasem zachowanie jest przystosowawcze tylko wówczas, gdy podnosi szanse przetrwania gatunku jako całości oraz poszczególnych jego osobników. W tym znaczeniu agresywne zachowanie zorientowane na zwalczanie napastników i rywali seksualnych spełnia taką właśnie funkcję, ponieważ sprzyja reprodukcyjnemu sukcesowi agresora i zwiększa szansę przekazania swoich genów następnemu pokoleniu.

W ostatnich latach najbardziej widoczny jest wpływ podejścia socjobiologicznego na wyjaśnianie przypadków agresji seksualnej, która jest interpretowana jako ryzykowna, aczkolwiek dogodna strategia rozmnażania się mężczyzn, mających ograniczone możliwości reprodukcji w związkach seksualnych opartych na obopólnej zgodzie⁴. Na dowód tej tezy jej zwolennicy powołują się na statystyki kryminalne, wskazujące, że najczęściej ofiarami gwałtu stają się młode kobiety u szczytu swoich możliwości reprodukcyjnych, natomiast największy odsetek skazanych gwałcicieli stanowią mężczyźni wywodzący się z grup o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Dane te zostały poddane krytyce przez przeciwników podejścia socjobiologicznego. Spór do tej pory nie został rozwiązany. Wciąż nie rozstrzygnięto też sporu na temat tego, w jakim stopniu omawiany proces ewolucyjny jest wywoływany przez czynniki biologiczne, a w jakim kształtują go wpływy kulturowe (na co mogłoby wskazywać międzykulturowe zróżnicowanie agresji)⁵.

Genetyka behawioralna — dziedziczenie agresji

Genetycy behawioralni wyrażają pogląd, że skłonność do agresji jest dziedziczona, na dowód czego starają się wykazać, że jednostki spokrewnione są bardziej podobne pod względem częstotliwości i rodzaju prezentowanych zachowań agresywnych niż jednostki niespokrewnione. Jedną ze stosowanych w tym zakresie strategii badawczych polega na analizowaniu zachowania dzieci adoptowanych, których agresywne skłonności są oceniane w porównaniu z rodzicami adopcyjnymi oraz biologicznymi. Druga strategia zakłada porównywanie pod względem skłonności agresywnych bliźnięt jedno- i dwujajowych.

Przeglądu danych z 22 badań przeprowadzonych zarówno na bliźniętach, jak i na dzieciach adoptowanych dokonali Donna R. Miles i Gregory Carey⁶, stwierdzając, że względna waga wpływów genetycznych i środowiskowych w kształtowaniu tendencji do agresywnego zachowania może się zmieniać w trakcie rozwoju — wspólne geny w większym stopniu determinują pojawienie się agresji w wieku

⁴ N.M. MALAMUTH, M.F. HEILMANN: *Evolutionary Psychology and Sexual Aggression*. In: *Handbook of Evolutionary Psychology*. Eds. C.H. CRAWFORD, D.L. KREBS. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 1998, s. 515—542; cyt. za: B. KRAHE: *Agresja...*, s. 34.

⁵ B. KRAHE: *Agresja...*, s. 34—35.

⁶ D.R. MILES, G. CAREY: *Genetic and Environmental Architecture of Aggression*. „Journal of Personality and Social Psychology”, No. 72: 1997, s. 207—217; cyt. za: B. KRAHE: *Agresja...*, s. 36.

dorostym, natomiast w dzieciństwie i okresie dojrzewania ważniejsze są wspólne wpływy środowiskowe. Jednak z dwóch innych badań, w których wskaźnikami agresji były obserwacje behawioralne, wynikają istotne zastrzeżenia wobec tej konkluzji — badania te wykazały, że wpływ wspólnego środowiska jest znacznie silniejszy niż wpływ podobieństwa genetycznego.

L.F. DiLalla i I.I. Gottesman⁷, badając związek między czynnikami genetycznymi a przestępczością, stwierdzili następującą zależność: największe ryzyko wejścia w konflikt z prawem dotyczy osób, których zarówno biologiczni, jak i adopcyjni rodzice byli przestępcami, na drugim miejscu są jednostki, których biologiczni rodzice mają kryminalną przeszłość, a adopcyjni nie, przy czym ryzyko zostania przestępcą w tej drugiej grupie jest znacznie wyższe niż wśród osób, których rodzice adopcyjni mieli konflikt z prawem, a biologiczni nie — dowodziłoby to, że geny mają większe znaczenie niż wpływy środowiskowe. Należy jednak pamiętać, iż **genetycy zachowania odrzucają jednoznacznie deterministyczny pogląd zakładający, że jeśli dany osobnik jest nosicielem genów agresji, to na pewno wyrośnie z niego osoba agresywna i stosująca przemoc. Ich zdaniem wyposażenie genetyczne może predysponować jednostkę do prezentowania agresywnych zachowań, niemniej to czynniki środowiskowe odgrywają kluczową rolę we wzmocnieniu lub stłumieniu tej dyspozycji.**

Teoria temperamentu

Teoria temperamentu, podobnie jak teorie genetyczne, zakłada, że określone czynniki konstytucjonalne są dziedziczone, ale ich ujawnienie się zależy przede wszystkim od wpływów środowiskowych. W myśl tej teorii temperament określa raczej, jak ujawnia się wzór zachowania, a nie — dlaczego się ujawnia.

Na podstawie badań A. Thomasa i A.S. Chessa⁸ wyłoniono trzy typy temperamentalne, charakterystyczne dla dzieci:

1. Dziecko łatwe — cechujące się opanowaniem, pozytywnymi reakcjami na nowe bodźce, zdolnością przystosowywania się do zmian, umiarkowaną intensywnością nastroju i wysokim poziomem tolerancji na frustrację.
2. Dziecko trudne — przejawiające negatywne wycofanie, słabą zdolność adaptacji do zmian, intensywną ekspresję nastrojów, częsty negatywizm.
3. Typ mieszany — charakteryzujący się współwystępowaniem cech zaliczanych do dwóch poprzednich typów, z możliwością satysfakcjonującej adaptacji.

Co prawda dalsze badania wykazały, że ewentualne pojawienie się symptomów zaburzeń zależy bardziej od zmiennych socjokulturowych, takich jak status socjo-

⁷ L.F. DiLALLA, I.I. GOTTESMAN: *Biological and Genetic Contributions to Violence: Widom's Untold Tale*. „Psychological Bulletin”, No. 109: 1991, s. 125—129; cyt. za: B. KRAHE: *Agresja...*, s. 36—37.

⁸ Cyt. za: B. URBAN: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2000, s. 43—44.

ekonomiczny i wymagania rodziców, niż od temperamentu, niemniej równocześnie stwierdzono, iż forma, jaką przyjmuje symptom w momencie pojawienia się, jest ściśle powiązana z cechami temperamentu. Dowiedziono, że dziecko trudne w sytuacji frustracji reaguje negatywizmem i wybuchami złości, dziecko łatwe — poszukuje różnych dróg rozwiązania problemu i wykorzystuje sposoby, które wcześniej okazały się skuteczne, natomiast dziecko zaliczane do typu mieszanego — kurczowo trzyma się rodziców i pozostaje bierne. Powyższy schemat temperamentu może być zatem użyteczny, pod warunkiem że pamiętamy o względnej zmienności typów temperamentu w okresie rozwoju.

2.1.2. Teorie psychologiczne

Omawiana grupa teorii koncentruje się na psychologicznych mechanizmach zaangażowanych w powstawanie zachowań agresywnych. Warto zaznaczyć, że koncepcje te ewoluowały od rozpatrywania agresji jako wewnętrznego instynktu, co miało miejsce w klasycznej, psychoanalitycznej teorii Freuda, i było bliskie perspektywie biologicznej, do postrzegania jej w kontekście wpływów środowiskowych, jako zjawiska warunkowanego zewnątrznie. Prezentowane poniżej teorie odwołują się do tego drugiego, bardziej współczesnego ujęcia.

Teoria „frustracji — agresji”

Biorąc pod uwagę nierówną dystrybucję dóbr i gratyfikacji we współczesnych społecznościach, stwierdzić można, że naruszenie norm może być efektem zajmowania przez jednostkę określonej pozycji socjoekonomicznej. W tym kontekście zwraca uwagę budząca frustrację sytuacja deprywacji wielu ważnych potrzeb, która staje się udziałem coraz większej liczby osób. Nie sposób w tym miejscu nie odwołać się do klasycznej teorii „frustracji — agresji”, która w pierwotnej formie zakładała, że agresja jest zawsze poprzedzona frustracją (definiowaną jako zewnętrzne zakłócenie zachowania ukierunkowanego na cel), każda zaś frustracja bezwzględnie powoduje wystąpienie agresji, a jednostka w wyniku powtarzania się sytuacji frustracyjnych może nabyć stałą tendencję do agresywnych zachowań⁹.

Jest jednak oczywiste, że nie każda frustracja prowadzi do agresywnej reakcji — człowiek sfrustrowany może się także wycofać lub popaść w depresję. Co więcej, nie każdy akt agresji, jak np. agresja instrumentalna, jest efektem uprzedniej frustracji. Z tego względu wczesną koncepcję deterministycznej relacji między

⁹ J.M. WOLIŃSKA: *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny...*, s. 25.

frustracją i agresją szybko zastąpiono wersją probabilistyczną, której autor, Neal E. Miller¹⁰, przyjął, że „frustracja stwarza podniety do wielu różnych typów reakcji, między innymi do jakiejś formy agresji”. To, czy frustracja wywoła reakcję agresywną, czy nie, zależy przede wszystkim od wpływu zmiennych pośredniczących, takich jak strach przed karą lub niedostępność źródła frustracji. Takie zmienne mogą też wyjaśnić wcześniej opisywane zjawisko agresji „przemieszczonej” ze źródła frustracji na cel bardziej dostępny bądź budzący mniejszy lęk.

Idąc dalej tym tropem, Leonard Berkowitz¹¹ postawił tezę, że ważnym pośrednikiem między frustracją i agresją jest afekt negatywny w postaci gniewu — frustracja postrzegana jako rozmyślna lub nieuprawniona wywołuje zwykle większy gniew niż frustracja uznawana za przypadkową lub uprawnioną, dlatego ta pierwsza prowadzi do silniejszych reakcji agresywnych, podobnie jak frustracja wynikająca z interakcji rywalizacyjnej. Zgodnie z tą interpretacją frustrację można traktować jako tylko jedno z różnych wydarzeń awersyjnych wywołujących afekt negatywny, dlatego za silne determinanty agresji uważa się także inne typy stymulacji awersyjnej, takie jak strach, ból fizyczny czy dyskomfort psychiczny.

Jak wskazują badania¹², budzące frustrację (a często również strach i dyskomfort) sytuacje deprivacji, takie jak utrata pracy, ubóstwo, brak perspektyw, szczególnie często korelują z wystąpieniem jakiejś formy agresji, dlatego są traktowane jako istotny czynnik ryzyka, co oznacza, że niekoniecznie muszą prowadzić do pojawienia się agresywnych zachowań, ale zwiększają ich prawdopodobieństwo. W kontekście wpływów socjalizacyjnych warto zaznaczyć, że wspomniane sytuacje oddziałują raczej na rodziców niż na dzieci, ponieważ to przede wszystkim oni doświadczają stresu związanego z niemożnością zapewnienia swojej rodzinie godziwych warunków życia. Może to wpłynąć destabilizująco na ich zdolność do skutecznego kontrolowania zachowań dziecka oraz na jakość więzi rodzinnych — w ten sposób dzieci doświadczają skutków deprivacji pośrednio, poprzez jej wpływ na zachowania rodziców¹³.

¹⁰ N.E. MILLER: *The Frustration — Aggression Hypothesis*. „Psychological Review”, No. 48: 1941, s. 337—342; cyt. za: B. KRAHE: *Agresja...*, s. 38.

¹¹ L. BERKOWITZ: *On the Determinants and Regulation of Impulsive Aggression*. In: *Aggression: Biological, Developmental and Social Perspectives*. Eds. S. FESHBAUGH, J. ZAGRODZKA. New York: Plenum Press 1997, s. 187—211; L. BERKOWITZ: *Affective Aggression: The Role of Stress, Pain and Negative Affect*. In: *Human Aggression: Theories, Research and Implications for Social Policy*. Eds. R.G. GEEN, E. DONNERSTEIN. San Diego, CA: Academic Press 1998, s. 49—72; cyt. za: B. KRAHE: *Agresja...*, s. 39.

¹² J.D. COIE, K.A. DODGE: *Aggression and Antisocial Behavior*. In: *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality Development*. Vol. 3. Eds. W. DAMON, N. EISENBERG. New Jersey: Wiley 1998.

¹³ J.J. MCWHIRTER, B.T. MCWHIRTER, A.M. MCWHIRTER, E.H. MCWHIRTER: *Zagrożona młodzież*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPA 2005, s. 56—59, 67—69.

Społeczne uczenie się zachowań agresywnych

Zwolennicy teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury i Richarda H. Waltersa kładą nacisk na znaczenie środowiska w kształtowaniu agresywnego zachowania, dowodząc, że chociaż frustrację i ból można uznać za istotne bezpośrednie przyczyny agresji, to jest jednak wiele czynników pośrednich, które mogą wywołać agresję u osoby posiadającej stosunkowo niski poziom frustracji lub bólu albo zahamować agresywną reakcję u osoby bardzo sfrustrowanej — czynniki te są efektem społecznego uczenia się¹⁴. Zgodnie z tym poglądem człowiek przyswaja sobie agresywne reakcje — podobnie jak większość zachowań społecznych — poprzez **warunkowanie sprawcze**, czyli uczenie się przez wzmocnienia i kary, oraz **modelowanie**, czyli uczenie się przez obserwowanie modeli. W tym kontekście im bardziej nagradzane są agresywne zachowania, tym większe jest prawdopodobieństwo wystąpienia takiego samego lub podobnego zachowania w przyszłości. Ponadto obserwowanie modelu wywierającego silny wpływ, tj. osoby o wysokim statusie, lubianej, popularnej lub uważanej za kompetentną, może prowadzić do przyswojenia sobie prezentowanego zachowania, nawet jeśli nie zostało ono wzmocnione. Przyswojenie zachowania nie jest jednak równoznaczne z jego powtórzeniem — w tym zakresie ważną rolę odgrywają już spostrzegane konsekwencje danego zachowania, zarówno dla osoby je prezentującej (modela), jak i dla obserwatora. I tak, im bardziej pozytywne są konsekwencje dla modela, tym większe jest prawdopodobieństwo naśladowania go przez obserwatora. Dodatkowymi mechanizmami regulującymi agresywne zachowanie są standardy normatywne obserwatora oraz jego przekonanie o własnej skuteczności, czyli poczucie, że jest w stanie wykonać dane zadanie z zamierzonym skutkiem¹⁵.

Dzieci przyswajają sobie różne formy agresywnych reakcji, obserwując rodziców, innych dorosłych lub starszych kolegów. Po pierwsze, uczą się nowych rodzajów agresywnego zachowania, po drugie — można im w ten sposób zasugerować, że takie zachowanie stanowi normę i nie pociąga za sobą żadnych negatywnych konsekwencji. Co więcej, obserwowana agresja powoduje emocjonalne poruszenie, a zatem sprawia, że dziecko samo zaczyna odczuwać złość¹⁶. Przyswojone w takich okolicznościach negatywne zachowanie staje się dominującym sposobem kontrolowania środowiska społecznego i fizycznego, a przyjęty w dzieciństwie styl funkcjonowania jest kontynuowany również w dorosłości. Na dowód tego Ann Buchanan¹⁷ przytacza badania wskazujące, że 4 spośród 5 mężczyzn — sprawców przemocy było w dzieciństwie świadkami przemocy stosowanej przez ojców wobec matek

¹⁴ E. ARONSON: *Człowiek — istota społeczna*. Warszawa: PWN 1995, s. 338.

¹⁵ B. KRAHE: *Agresja...*, s. 44—45; por. C.S. HALL, G. LINDZEY: *Teorie osobowości*. Warszawa: PWN 2002, s. 566—573.

¹⁶ S. GUERIN, E. HENNESSY: *Przemoc i prześladowanie w szkole. Skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*. Gdańsk: GWP 2004, s. 17.

¹⁷ A. BUCHANAN: *Cycles of Child Maltreatment*. Chichester: Wiley 1996.

i/lub było ofiarami przemocy (podobną zależność stwierdzono tylko u 1/3 kobiet — ofiar przemocy). Wyniki innych badań potwierdzają te obserwacje¹⁸.

Teoria ludzkiej destrukcyjności E. Fromma

Według teorii Ericha Fromma agresja jest wywoływana przez czynniki zewnętrzne, a przyczyna wzrostu agresywnych zachowań tkwi w zacieraniu się ram struktury społecznej i rozpadzie prawdziwych więzi międzyludzkich. Próbuąc zrozumieć i uporządkować różne aspekty agresji, Fromm wyróżnił dwa rodzaje agresywnych zachowań:

- zachowania biologicznie adaptacyjne — obronne i instrumentalne,
- zachowania biologicznie dezadaptacyjne — mające znamiona destruktywności i okrucieństwa.

Pierwszy rodzaj wymienionych zachowań stanowi reakcję na sytuacje bezpośrednio zagrażające życiu, drugi — pojawia się, gdy zostają zablokowane istotne egzystencjalne potrzeby jednostki (jest ona pozbawiona miłości, zrozumienia, satysfakcjonującego kontaktu, możliwości zaspokojenia potrzeby samorealizacji, doświadcza osamotnienia). Destruktywność i okrucieństwo są zatem swoistą próbą przezwyciężenia bezsilności i zagubienia, poprzez uzyskanie kontroli nad otoczeniem. Taki sposób funkcjonowania wywołuje jednak niskie poczucie własnej wartości, wtórnie generując podobne postawy wobec innych. Prezentowanie tego rodzaju zgeneralizowanej agresji prowadzi nie tylko do niszczenia innych, ale także do autodestrukcji, czyli niszczenia siebie, dochodzi bowiem do pogłębiania się patologicznych warunków życia — braku samorealizacji i poczucia osamotnienia będącego efektem oddalenia od ludzi¹⁹.

2.1.3. Teorie socjologiczne

Do tradycyjnych obszarów badań socjologicznych należy wpływ określonych właściwości struktury społecznej na wystąpienie dewiacyjnych zachowań u jednostek należących do danej społeczności, a działania agresywne niewątpliwie uznać można za jedną z kategorii takich właśnie zachowań. W szerokim ujęciu termin „dewiacja” odnosi się do sytuacji, w których pewne osoby lub grupy naruszają normy społeczne, i jest bezpośrednio związany ze zjawiskiem kontroli społecznej, ponieważ zazwyczaj o naruszeniu norm decydują osoby dysponujące możliwością

¹⁸ K. BROWNE, M. HERBERT: *Zapobieganie przemocy w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPA 1999, s. 46.

¹⁹ E. FROMM: *Anatomia ludzkiej destruktywności*. Poznań: Rebis 2002; A. NOWAK, E. WYSOCKA: *Problemy i zagrożenia społeczne we współczesnym świecie...*, s. 35—36.

stosowania sankcji. Dewiacja nie sprowadza się zatem do samego naruszenia norm, ale jest także związana z obserwacją tego pogwałcenia przez osoby, które uznają je za wystarczająco ważne, by negatywnie się do niego ustosunkować. W związku z tym warunkiem traktowania kogoś jak „dewianta” jest przekonanie o tym, że nie tylko ma on świadomość naruszenia normy, ale także zna jej znaczenie dla innych osób, zwłaszcza tych posiadających autorytet. Taka interpretacja zjawiska dewiacji pokazuje, że to, co określa się jako zaburzenie zachowania, ma zarówno wymiar psychologiczny, jak i społeczny. Co więcej, objawy dotyczące obszaru społecznego, przyjmujące postać naruszenia norm i relacji z innymi, stanowią zwykle pierwszy sygnał niekorzystnych procesów zachodzących w psychice jednostki z uwagi na fakt, że manifestacje behawioralne są bezpośrednio obserwowalne²⁰.

Do naruszenia norm może dochodzić z wielu przyczyn i w wielu różnych okolicznościach — jednostka może naruszać normy, ponieważ²¹:

- nie zinternalizowała wartości kulturowych bądź ich internalizacja nie jest całkowita,
- internalizacja obejmuje wartości i normy alternatywne wobec ogólnego systemu aksjonormatywnego (np. normy podkulturowe),
- występuje konflikt różnych cenionych przez nią wartości (szczególnie często, jak się wydaje, ma to miejsce wśród młodzieży, która z jednej strony wypełnia rolę ucznia, a z drugiej — stara się przestrzegać norm obowiązujących w grupie rówieśniczej),
- posiada niski stopień hierarchizacji wartości — wartości słabo zhierarchizowane mają mniejszą moc regulowania zachowania,
- cechują ją zaburzenia wartościowania — zdolność do porządkowania wartości, jak już wspomniano, jest związana z ogólnym rozwojem poznawczym.

Do tej listy można dodać także desocjalizację, definiowaną jako „proces, podczas którego jednostka zatracą przynajmniej niektóre treści zinternalizowane w czasie socjalizacji”²². Wymienione procesy są przedmiotem rozważań wielu koncepcji socjologicznych, które szczegółowo opisuje Andrzej Siemaszko²³.

W niniejszej pracy zaprezentowany zostanie jedynie krótki zarys tych teorii, które wydają się szczególnie istotne z punktu widzenia analizy przyczyn agresywnych zachowań dzieci i młodzieży.

Teoria anomii R.K. Mertona

Dewiacja w koncepcji Roberta K. Mertona jest traktowana jako normalna odpowiedź na nienormalne warunki społeczne. Dla wyjaśnienia zjawiska dewiacji klu-

²⁰ B. URBAN: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży...*, s. 59.

²¹ Tamże, s. 60.

²² K. OLECHNICKI, P. ZAŁĘCKI: *Słownik socjologiczny*. Toruń: Wydawnictwo GAFFITI BC, s. 189.

²³ A. SIEMASZKO: *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*. Warszawa: PWN 1993.

czowe są dwa terminy: struktura społeczna rozumiana jako zorganizowany zespół społecznych zależności oraz struktura kulturowa, określająca cele kierujące zachowaniem członków danej społeczności (dotyczące najczęściej sukcesu w różnych sferach aktywności) oraz dopuszczalne sposoby ich realizacji. Zachowanie dewiacyjne występuje wtedy, kiedy pojawia się rozdzźwięk między kulturowo zdefiniowanymi celami a społecznie ustrukturuowanymi możliwościami ich realizacji. Struktura kulturowa wskazuje bowiem, co i w jaki sposób osiągać, jednak to struktura społeczna determinuje rzeczywiste możliwości realizacji celów za pomocą środków instytucjonalnie dostępnych.

Proces dewiacyjny jest zależny od kulturowo narzuconych „reguł gry”. W tym kontekście najistotniejszymi z nich są uniformizm (konieczność dążenia przez wszystkich do tych samych celów) i egalitaryzm (założenie, że realizacja celów jest potencjalnie dostępna dla wszystkich). Sukces, z definicji, nie jest jednak dostępny dla wszystkich, a warunki społeczne różnicują szanse jego osiągnięcia. Zarówno uniformizm, jak i egalitaryzm są zatem utopią, niemniej niektóre kultury starają się tuszować tę skądinąd oczywistą prawdę. Powoduje to pojawienie się napięcia motywacyjnego, które musi zostać zredukowane, a sposób tej redukcji może być niedewiacyjny (przystosowanie prawidłowe) lub dewiacyjny (przystosowanie nieprawidłowe)²⁴.

Konkludując, istotą anomii jest „załamanie zdarzające się w strukturze kulturowej, występujące zwłaszcza wtedy, kiedy istnieje silna rozbieżność między normami i celami kulturowymi a społecznie ustrukturuowanymi możliwościami działania członków grupy zgodnie z tymi normami”²⁵. Mechanizmy radzenia sobie z anomią, czyli redukcji powstającego napięcia motywacyjnego, zawierają się w następujących typach adaptacji²⁶:

- **Konformizm** — najpowszechniejszy indywidualny typ adaptacji, dzięki któremu możliwe jest właściwe funkcjonowanie społeczeństwa jako całości; charakteryzuje się akceptacją zarówno kulturowo określonych celów, jak i uprawnionych środków ich realizacji (socjalizacja pełna). Jest dostępny dla osób posiadających pozycję społeczną pozwalającą posługiwać się środkami społecznie aprobowanymi, przestrzegając „reguł gry”.
- **Innowacja** — forma indywidualnego przystosowania, związana z realizacją kulturowo określonych celów (internalizacja wartości), przy wykorzystaniu niedozwolonych środków (brak internalizacji norm — socjalizacja niepełna). Jest charakterystyczna dla wszystkich warstw społecznych z uwagi na relatywizm obowiązujących symboli sukcesu i poziomu jego odczuwania.
- **Rytualizm** — kolejny sposób indywidualnego przystosowania, dotyczący tych, którzy w pełni zinternalizowali normy (środki), ale zredukowali własne aspira-

²⁴ A. NOWAK, E. WYSOCKA: *Problemy i zagrożenia społeczne we współczesnym świecie...*, s. 37.

²⁵ R.K. MERTON: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: PWN 1982, s. 225.

²⁶ A. NOWAK, E. WYSOCKA: *Problemy i zagrożenia społeczne we współczesnym świecie...*, s. 38—39.

cje lub z nich zrezygnowali (socjalizacja niepełna). Ten typ adaptacji jest wynikiem specyficznej socjalizacji charakterystycznej dla warstw niższych — średnich, w której kładzie się silny nacisk na uległość, podporządkowanie, skrupulatność i odpowiedzialność. Jednostki o takich cechach nie są w stanie pokonać wewnętrznych barier powstrzymujących je od naruszania norm, mogą więc jedynie zrezygnować z odniesienia sukcesu; często też powoduje nimi lęk przed utratą tego, co mają, wolą zatem poprzestać na małym, ale bezpiecznym.

- **Wycofanie** — związane z indywidualną adaptacją polegającą na odrzuceniu zarówno wartości (celów), jak i norm instytucjonalnych (środków). Stanowi najrzadszą, a zarazem najbardziej potępianą przez R.K. Mertona formę przystosowania, która godzi w podstawy społeczeństwa poprzez kwestionowanie jego podstawowych wartości — sukces (uniformizm) oraz równość szans (egalitaryzm), i może być dla niego groźna z uwagi na fakt, że osoby wycofujące się są bezproduktywne i stanowią negatywny wzór do naśladowania. Jednostki mające skłonność do wycofania w pełni zinternalizowały zarówno wartości, jak i normy, a jedynie brak strukturalnych możliwości realizacji kulturowo akceptowanych celów przy przestrzeganiu uprawnionych społecznie norm instytucjonalnych zmusza je do rezygnacji z jakichkolwiek aspiracji.
- **Bunt** — reakcja na istniejące warunki społeczne, która polega na całkowitym odrzuceniu istniejącego systemu normatywnego (celów i środków), połączonym z przekształceniem systemu społecznego przez wprowadzenie nowych celów kulturowych i norm instytucjonalnych. Jako jedyny typ przystosowania ma charakter grupowy i zorganizowany. Co ciekawe, nie cechuje warstw najbardziej upośledzonych, ale nowo wyłaniające się klasy lub warstwy, które istniejący system społeczny blokuje w rozwoju adekwatnym do ich aspiracji.

Zgodnie z koncepcją R.K. Mertona funkcjonowanie w świecie nierówności społecznych podobne jest do swoistej gry, w której tylko niektórzy stale wygrywają (konformiści), inni zaś muszą zapewnić sobie komfort i sukces przez oszukiwanie (innowacja) lub dalszą bezmyślną grę (rytualizm); mogą też całkowicie wycofać się z gry lub zaproponować grę zupełnie inną, w której zmienią się wygrywający. Jak podkreślają Anna Nowak i Ewa Wysocka²⁷, znaczenie omawianej teorii polega na tym, że bardzo dokładnie pokazuje, jak system społeczny generuje dewiację, która zwrotnie wymierzona jest przeciwko niemu.

Teoria naznaczenia społecznego (stygmetyzacji)

Współczesna socjologia szczególnie silnie wpłynęła na stan badań dotyczących zachowań dewiacyjnych poprzez rozwinięcie teorii **labelingu** (stygmetyzacji)²⁸, która podkreśla znaczenie i rolę grupy społecznej w ich kreowaniu. Teoria

²⁷ Tamże, s. 39.

²⁸ B. URBAN: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży...*, s. 60—64.

ta, opierająca się na założeniach symbolicznego interakcjonizmu, zakłada, że pozycji jednostki w grupie nie wyznaczają obiektywne czynniki, lecz jej symboliczne miejsce w świadomości członków grupy. W takim rozumieniu dewiantem nie jest osoba, która narusza normy, ale ten, kto zostanie tak nazwany przez jednostki lub grupy dysponujące społeczną siłą. Przyjmując ten punkt widzenia, koncepcja labelingu wskazuje konsekwencje stosowania przez grupę różnych naznaczeń / etykiet wobec jednostek, które w jakiś sposób się wyróżniają, a zwłaszcza — w odczuciu grup zwyczajnych — naruszają zasady i normy im służące.

Ryzyko naznaczenia statusem dewianta zależy od tego²⁹:

- kto naruszył normę — im wyższa pozycja jednostki w społeczeństwie, tym większe prawdopodobieństwo, że naruszenie przez nią norm nie spotka się z potępieniem społecznym; warunek ten jest modyfikowany przez kolejne;
- kto stał się ofiarą naruszenia normy — jeśli ofiarą jest osoba znacząca, ciesząca się autorytetem lub będąca przedmiotem szczególnej troski społecznej, wzrasta prawdopodobieństwo repulsywnej reakcji;
- jaka norma została naruszona — w perspektywie czasu nie zawsze naruszenie tej samej normy jest tak samo mocno potępiane; największe niebezpieczeństwo wiąże się z naruszeniem danej normy w okresie, kiedy staje się ona przedmiotem szczególnej troski społecznej (uruchomiony zostaje wtedy swoisty proces „polowania na czarownicę”);
- kto ocenia naruszenie normy — im większy autorytet i / lub pozycję społeczną ma osoba oceniająca, tym bardziej daje się wiarę jej ocenom.

Niezależnie od wymienionych reguł istnieją pewne stygmaty niejako z góry przypisane jednostce, które mają związek z łatwością naznaczania dewianta. Erving Goffman³⁰ zalicza do nich: stygmaty związane z deformacjami fizycznymi i / lub niepełnosprawnością, stygmaty związane z wadami charakteru (np. impulsywność, egoizm, nieuczciwość) oraz tzw. stygmaty plemienne (narodowość, rasa, religia).

Sam proces naznaczenia następuje w trzech etapach³¹:

1. **Konfrontacja** jest związana ze skierowaniem uwagi i zainteresowania przedstawicieli społeczności na „kandydata” do naznaczenia, w wyniku czego powstaje przekonanie, że „z tą osobą trzeba coś zrobić”.
2. **Osądzenie** to szereg działań związanych z wydaniem „diagnozy” przez przedstawicieli kontroli społecznej, którzy po zaistnieniu określonego zachowania naruszającego normę nadają mu odpowiednie znaczenie i komunikują, że zachowanie kwalifikuje się do potępienia.
3. **Wpisanie się w rolę** jest to faza, w której następuje redefinicja roli jednostki naznaczonej; charakterystyczne dla niej jest uczenie się przez otoczenie społeczne nowego sposobu odnoszenia się do osoby naznaczonej oraz uczenie się

²⁹ I. POSPISZYL: *Patologie społeczne*. Warszawa: PWN 2008, s.38—39.

³⁰ E. GOFFMAN: *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańsk: GWP 2005.

³¹ B. URBAN: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży...*, s. 60—64.

przez samą osobę naznaczoną nowego sposobu zachowania, a także zaakceptowanie i zinternalizowanie nowej pozycji społecznej — jednostka naznaczona godzi się z tym, czego chciała grupa, i zaczyna pełnić rolę wynikającą z treści etykiety (np. jeśli przypisano jej agresywność i wybuchowość, będzie kontynuować to zachowanie). Paradoksalnie, w tej fazie procesu naznaczenia, zachowania normalne, przejawiane w niektórych okolicznościach, będą przez otoczenie społeczne traktowane jako nienormalne — jeśli np. dziecko „agresywne” przez cały dzień nie dokona żadnego aktu agresji, będzie się uważać, że „po prostu miało dobry dzień”.

Każda jednostka funkcjonuje w grupie dzięki przypisaniu jej określonego zestawu cech, poprzez które jest identyfikowana. Co istotne, chociaż ma ona wiele statusów, to w danej grupie społecznej najczęściej definiowana jest przez jeden status główny, któremu podporządkowane są inne. Tym statusem głównym są zazwyczaj role, jakie jednostka pełni w konkretnej społeczności, lub dominujące cechy osobowe. Z nadaniem człowiekowi statusu dewianta wiąże się zmiana jego statusu głównego (wpisanie w dewiacyjną rolę) i podporządkowanie mu wszystkich pozostałych statusów, a w konsekwencji — reinterpretacja przeszłości człowieka tak, by dopasować ją do nowo tworzącego się statusu głównego (*vide*: film *Filadelfia*).

Twórcy teorii stygmatyzacji byli przekonani, że jednostka nie jest w stanie samodzielnie obronić się przed naznaczeniem. Współcześnie wielu autorów stoi na stanowisku, że człowiek ma możliwość pewnego wpływu na ten proces, a co więcej, rozpoczęcie procesu stygmatyzacji może stać się momentem refleksji, otrzeźwienia i przy odpowiednim wysiłku ze strony podmiotu może nie dojść do jego zakończenia. Jeśli jednak jednostce nie uda się zachować dotychczasowego statusu, to walka o zachowanie niedewiacyjnej tożsamości będzie bardzo trudna i istnieje duże prawdopodobieństwo, że dojdzie do dewiacyjnej samoidentyfikacji³².

Z punktu widzenia psychologicznego i pedagogicznego podkreśla się negatywne konsekwencje naznaczenia, zwłaszcza dla osób w wieku rozwojowym, a przede wszystkim w okresie wczesnej adolescencji, ponieważ po „wpisaniu się” jednostki w rolę „dewianta” cała jej aktywność organizuje się wokół tej roli, co wyznacza — na zasadzie samospełniającej się przepowiedni — dewiacyjny kierunek na dalsze życie.

W literaturze przedmiotu pojawia się też pogląd, że naznaczenie ma pozytywne skutki, gdyż wskazuje pożądane zachowania, pozwala ustalić kryteria normalności, dobra i zła, przyczynia się również do wzrostu spójności i trwałości grupy. W związku z powyższym niektórzy autorzy³³ wykazują, że nie ma zachowań naturalnie dobrych i złych, ponieważ wszystko zależy od grupy społecznej, jej sys-

³² I. POSPISZYL: *Patologie społeczne...*, s. 41—42.

³³ Por. J. MODRZEWSKI: *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 2004, s. 58—59.

temu prawnego, moralnego i praktyk naznaczających. Z punktu widzenia jednostki trudno jednak mówić o pozytywnych konsekwencjach stygmatyzacji.

Teoria zróżnicowanych powiązań E.H. Sutherlanda

Teoria zróżnicowanych powiązań, uważana za najpełniejsze osiągnięcie tzw. szkoły chicagowskiej, zajmuje się nie tyle społeczeństwem, które ustala, co jest normą i jaka powinna być reakcja na jej naruszenie, ile osobą samego dewianta oraz powodami, dla których łamie on normy społeczne. Koncepcja ta zakłada, że zachowania — bez względu na to, czy są oczekiwane społecznie, czy nie — w większości są wyuczone, a na rodzaj przyswajanych zachowań najistotniejszy wpływ mają warunki, w jakich przebiega proces uczenia się, związane ściśle ze środowiskiem społecznym, w którym człowiek się wychowuje. Jednostka przyswaja sobie zachowania drogą różnych form komunikacji, przede wszystkim w grupach pierwotnych, takich jak rodzina i grupa rówieśnicza, ma przy tym zróżnicowany dostęp do zachowań akceptowanych i nieakceptowanych z uwagi na fakt, że społeczeństwo nie jest monolitem kulturowym, a zatem normy i wartości istotne dla jednej grupy nie muszą być równie ważne dla innej. Edwin H. Sutherland podkreślał, że cele i wartości właściwie nie różnicują w sposób istotny ludzi przestrzegających prawa i ludzi naruszających go, różni ich natomiast sposób realizacji celów. Z tego względu interesowały go przede wszystkim mechanizmy przyswajania przez jednostkę takiego, a nie innego systemu normatywnego. Na podstawie prowadzonych analiz doszedł do wniosku, że proces uczenia zachowań dewiacyjnych dokonuje się w wyniku takiego zdefiniowania norm prawa, by łatwo je było naruszać (np. ludzie dzielą się na sprytnych i przestrzegających prawa; kto chce wiele osiągnąć, nie może przejmować się przepisami). Najistotniejszym czynnikiem związanym z nieprzestrzeganiem ogólnie przyjętych norm jest posiadanie przez jednostkę „nadwyżki definicji” sprzyjających ich naruszaniu w porównaniu z definicjami kładącymi je przestrzegać. Co ważne, ucząc się dewiacyjnych zachowań, przyswajamy zarówno różnorodne techniki naruszania norm, jak i kierunki motywacji, dążeń, racjonalizacji i postaw. Trwałość przyswojenia dewiacyjnych wzorów zachowań jest tym większa, im większe są: częstotliwość ich pojawiania się, czas ich trwania i występowanie podobnych doświadczeń w przeszłości³⁴.

Omawiana teoria wpisuje się w nurt koncepcji odwołujących się do założeń behawioryzmu i jako taka ma wiele punktów stycznych z teorią dotyczącą genezy agresywnych zachowań sformułowaną przez A. Bandurę i R.H. Waltersa (zob. 2.1.2.).

³⁴ I. POSPISZYL: *Patologie społeczne...*, s. 42—44; T. SOLTYSIAK: *Socjalizacja a zaburzenia w zachowaniach młodzieży (wybrane teorie)*. W: *Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży oraz możliwości ich przezwyciężania*. Red. T. SOLTYSIAK. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej 2005, s. 38—39.

Teoria kontroli W.C. Recklessa

W myśl teorii kontroli, zachowania niezgodne z oczekiwaniami społecznymi są wypadkową oddziaływania otoczenia i predyspozycji osobowościowych jednostki. Środowisko propaguje różne wzorce zachowań, także te niepożądane przez większość społeczeństwa, które mogą ukierunkować aktywność jednostki na postępowanie sprzeczne z ogólnie przyjętymi normami, zwłaszcza jeśli wybór takich zachowań umożliwia szybkie osiągnięcie sukcesu, realizację własnych aspiracji i zaspokojenie potrzeb. Wybór takiej formy zachowania zależy od sprawności kontroli zewnętrznej, niosącej ze sobą ryzyko zastosowania sankcji w przypadku nie-subordynacji, ale znacznie większe znaczenie — zgodnie z omawianą teorią — ma kontrola wewnętrzna, związana z samooceną jednostki. O ile adekwatna samoocena doprowadza do identyfikacji z ogólnie respektowanymi normami oraz ukierunkowuje jednostkę na realizację celów i zadań w sposób aprobowany społecznie, o tyle samoocena nieadekwatna może burzyć mechanizmy kontroli wewnętrznej, co sprawia, że jednostka wybiera postępowanie sprzeczne z ogólnie przyjętymi normami³⁵.

Teoria więzi społecznej (kontroli) T. Hirscha

Teoria więzi społecznej akcentuje fakt, że w procesie socjalizacji jednostka uczy się zachowań konformistycznych, które nie zawsze akceptuje; w związku z tym jakiś rodzaj zerwania więzi z konformistycznym porządkiem społecznym może doprowadzić do łamania istotnych norm. Generalnie im silniejsze więzi łączą jednostkę z otoczeniem, tym mniejsza jest skłonność do naruszania norm i odwrotnie — im słabsze są relacje ze społeczeństwem, tym większe jest prawdopodobieństwo zachowań nonkonformistycznych. W tym kontekście wyróżniono 4 istotne elementy więzi jednostki ze społeczeństwem:

- **Przywiązanie** — jednostka jest emocjonalnie związana z otoczeniem społecznym, tj. rodziną, rówieśnikami, sąsiadami itp., a związki te powodują respektowanie i przestrzeganie norm obowiązujących w tym otoczeniu (co jest związane z wrażliwością na opinie i negatywne reakcje ze strony funkcjonujących w nim osób); kiedy słabnie więź emocjonalna człowieka z najbliższym otoczeniem, osłabieniu ulega też siła działania mechanizmów powstrzymujących go przed dewiantycznym zachowaniem.
- **Zaangażowanie** — jednostka postępuje zgodnie z oczekiwaniami społecznymi nie tylko dlatego, że jest związana z innymi ludźmi w swoim otoczeniu, ale także z obawy przed konsekwencjami naruszenia obowiązujących norm; bilansuje więc zyski i straty w wyborze zachowań konformistycznych.
- **Zaabsorbowanie** — poza opisanymi wyżej powodami, jednostka spełnia społeczne oczekiwania, ponieważ jest tak zaabsorbowana działalnością konformi-

³⁵ T. SOŁTYSIAK: *Socjalizacja a zaburzenia w zachowaniach młodzieży...*, s. 40—43.

styczną, że nie ma już chęci ani czasu na inne działania; jest to więc behawioralny wyraz akceptacji istniejącego porządku normatywnego.

- **Przekonanie** — to poznawczy i emocjonalny element dopełniający obraz więzi jednostki ze społecznością; im mniej jest ona przekonana o konieczności przestrzegania norm, tym bardziej prawdopodobne staje się to, że będzie je naruszała³⁶.

Jak wskazuje I. Pospiszyl³⁷, podstawowe wątpliwości dotyczące teorii Trivisa Hirscha są związane z założeniem, że istnieje jeden porządek normatywny, co do którego panuje powszechna zgoda, oraz że silne więzi jednostki ze środowiskiem jej życia są wystarczającym zabezpieczeniem przed dewiacją. Trudno w tym kontekście wytłumaczyć pojawienie się zachowań buntowniczych, zachowań nonkonformistycznych, realizowanych właśnie po to, by spełniać oczekiwania innych (*vide*: grupy podkulturowe), czy wreszcie zachowań wynikających z utraty kontroli emocjonalnej.

Teoria siły kontroli J. Hagana

Koncepcja siły kontroli łączy założenia teorii kontroli ze sposobem wychowania potomstwa w rodzinie. Zakłada, że we współczesnej strukturze aktywności zawodowej wyróżnić można dwie grupy ludzi — kontrolujących i kontrolowanych — między którymi występują następujące różnice w zakresie przekazywania dzieciom dorobku cywilizacyjno-kulturowego, nastawienia wobec otaczającej rzeczywistości i przestrzegania norm:

- rodzice kontrolujący innych w miejscu pracy są bardziej tolerancyjni wobec przejawianych negatywnych zachowań dziecka niż rodzice niesprawujący kontroli,
- rodzic sprawujący władzę nad innymi w miejscu pracy ma tendencję do cedowania kontroli nad dziećmi na współmałżonka (najczęściej kobietę), który częściej kontroluje dzieci płci żeńskiej niż męskiej,
- rodzic kontrolujący innych w miejscu pracy jest bardziej liberalny wobec nieaprobowanych społecznie zachowań przejawianych przez chłopców, stąd mają oni większe możliwości podejmowania tego typu działań (i doznają mniej sankcji karnych) niż dziewczynki.

W konsekwencji — zwłaszcza w rodzinach, w których przynajmniej jedno z rodziców sprawuje kontrolę w miejscu pracy — chłopcy są traktowani bardziej pobłażliwie zarówno przez matki, jak i przez ojców³⁸. Założenia te zostały potwierdzone przez wyniki badań³⁹, które dowodzą, że chłopcy z rodzin pracodawców nie tylko przejawiają więcej zachowań przestępczych niż dziewczęta, ale także należą do kategorii młodzieży bardziej narażonej na wystąpienie agresywnych tendencji

³⁶ Tamże, s. 44—48.

³⁷ I. POSPISZYL: *Patologie społeczne...*, s. 46.

³⁸ T. SOŁTYSIAK: *Socjalizacja a zaburzenia w zachowaniach młodzieży...*, s. 48—51.

³⁹ B. URBAN: *Zachowania dewiacyjne młodzieży...*, s. 38.

w zachowaniu, gdyż są słabo kontrolowani w rodzinie i w mniejszym stopniu spostrzegają ryzyko poniesienia kary.

2.2. Czynniki ryzyka wystąpienia zachowań agresywnych — perspektywa pedagogiczna

Analizując zjawisko agresji, nie sposób pominąć kontekstu społecznego, w jakim dochodzi do kształtowania się agresywnych zachowań⁴⁰, co uprawnia do osadzenia tak ujętego przedmiotu eksploracji w obszarze zainteresowań pedagogiki społecznej. Jak podkreśla Aleksander Nalaskowski⁴¹, agresji nie można traktować jako zachowania pierwotnego dla człowieka, ponieważ „zabijanie jest czynnością kłopotliwą, trudną i z gruntu nieczystą. Jeśli [...] zgodzimy się z tezą, że człowiek nie jest stworzony do pracy, gdyż ta go męczy, to konsekwentnie będziemy musieli się zgodzić z twierdzeniem, że zabijanie także jest męczące, a nade wszystko ryzykowne. Zabijanie zabiera czas, który można spędzić bezpieczniej i przyjemniej”. W konsekwencji, powołując się na studia literatury przedmiotu, cytowany autor stwierdza: „agresja i przemoc nie są nadrzędnymi cechami kultur pierwotnych, to wynik styku z cywilizacją. To efekt zachłanności dalekiej czarnym czy czerwonym »dzikim«, a bardzo bliska »kulturalnym« białym”. Przyjmując taki tok rozumowania, musimy się zgodzić, iż błędne jest podejście czysto chronologiczne, zakładające, że wszystko, co późniejsze, jest lepsze, bardziej wartościowe i zasługujące na podziw. Gdy więc uznamy, że linearność społecznego rozwoju nie jest wcale taka oczywista, i zrezygnujemy z przekonania, że to, co robimy, robimy coraz lepiej, wówczas „widnokrąg stale doskonalszego życia zamazuje się i rozmywa”⁴².

Powyższa argumentacja sprawia, że w naukach o wychowaniu agresja coraz częściej jest rozpatrywana jako zachowanie społeczne, nabywane w wyniku określonych interakcji z otoczeniem i będące efektem uczestnictwa społecznego jednostki, którego przejawem, zdaniem Jerzego Modrzewskiego⁴³, są:

- zajmowanie lub kandydowanie do zajęcia określonego miejsca w strukturze społecznej, co zależy od takich czynników, jak: usytuowanie jednostki w przestrzeni społeczno-ekonomicznej, posiadanie lub nabywanie statusu społecznego, przynależenie do określonej grupy, społeczności, klasy, warstwy, środowiska, układu społecznego,

⁴⁰ Wyraźnie wskazują to omówione wyżej koncepcje.

⁴¹ A. NALASKOWSKI: *Dzikość i zdziwienie jako kontekst edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006, s. 21.

⁴² Tamże, s. 22.

⁴³ J. MODRZEWSKI: *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne...*, s. 52—53.

- działanie właściwe dla danego układu społecznego, adekwatne do zajmowanego w nim miejsca oraz pojawiających się w nim sytuacji społecznych — najważniejszym elementem tego działania jest sposób odgrywania przez jednostkę ról społecznych, wchodzenia w interakcje z innymi, komunikowania się i tworzenia więzi,
- ujawnianie posiadania lub wykształcania się odpowiednich cech psychospołecznych uznanych w danym układzie społecznym za identyfikujące osoby go współtworzące i współokreślające jego kulturę — istotne są tutaj przede wszystkim świadomość społeczna, wiedza i wyobrażenia społeczna, oczekiwania społeczne, schematy poznawcze, tożsamość, osobowość (w opisie tej kategorii wykorzystać można koncepcję rozwoju tożsamości E. Eriksona, rozwoju kompetencji poznawczych J. Piageta czy rozwoju kompetencji interakcyjnej J. Habermasa).

Odwołując się do teorii anomii, stwierdzić można, że cechami, które najlepiej określają ludzką naturę, są egoizm i nienasycenie. Człowiek zawsze pragnie czegoś więcej niż ma, a zaspokojenie jednej potrzeby warunkuje powstanie innej. W konsekwencji nie potrafi sam narzucić sobie ograniczeń ani cieszyć się z własnych osiągnięć, co prowadzi do powstania tzw. choroby nieskończoności. Aby temu przeciwdziałać, społeczeństwo stworzyło cały system norm i wartości, stanowiących swego rodzaju ramy dla działań człowieka. Normy i wartości są zatem punktem odniesienia, dzięki któremu jednostka dzieli swoje cele życiowe na etapy, określa, co jest ważne, a co mniej, zakreśla horyzonty. By jednak było to możliwe, działający podmiot musi czuć się związany z istniejącym porządkiem normatywnym, musi go zinternalizować i uznać za osobiście ważny; stan taki Emil Durkheim⁴⁴ nazywa „obecnością społeczeństwa w człowieku”. Przestrzeganie ustalonego porządku normatywnego nie jest zatem prostym wyborem, ale żaden człowiek nie jest pozbawiony tej możliwości.

Nakaz przestrzegania norm jest jednostce przekazywany w procesie socjalizacji, będącej jedną z podstawowych kategorii pojęciowych pedagogiki społecznej. Proces ten trwa przez całe życie, lecz w największym nasileniu występuje w okresie, gdy dziecko zaczyna stawać się istotą społeczną. A. Nalaskowski⁴⁵ rozpatruje socjalizację jako proces ujednolicania jednostek, czynienia ich podobnymi do siebie, traktując ją jako mniej lub bardziej „grzeczne” wchodzenie w normy, zwyczaje, wartości i akcje świata zastanego, dopasowanie się do jego reguł i konformistyczną zgodę na jego oferty. Andrzej Radziewicz-Winnicki⁴⁶ podkreśla z kolei, że socjalizacja jest złożonym procesem, w którym z jednej strony ma miejsce oddziaływanie środowiska społecznego polegające na integrowaniu poszczególnych jego członków i przygotowywaniu ich do pełnienia określonych ról społecznych, z drugiej zaś — dochodzi do nabywania zróżnicowanych kompetencji indywidualnych. Socjalizację

⁴⁴ E. DURKHEIM: *O podziale pracy społecznej*. Warszawa: PWN 1999; I. POSPISZYL: *Patologie społeczne...*, s. 28.

⁴⁵ A. NALASKOWSKI: *Dzikość i zdziwienie jako kontekst edukacji...*, s. 58.

⁴⁶ A. RADZIEWICZ-WINNICKI: *Pedagogika społeczna*. Warszawa: WAiP, s. 435.

można zatem określić jako „proces kształtowania w jednostce określonych, zdeterminowanych społecznie i kulturowo regulatorów zachowań, przebiegający w toku społecznego uczenia się, czyli gromadzenia doświadczenia zarówno indywidualnego, jak i społecznego. Przygotowanie jednostki [...] do pomyślnej i satysfakcjonującej egzystencji w życiu społecznym staje się więc celem zasadniczym i priorytetowym, celem samym w sobie w procesie socjalizacji”⁴⁷.

Procesy socjalizacyjne przebiegają w różnych środowiskach wychowawczych, a pedagogika społeczna — zgodnie z klasycznym ujęciem Heleny Radlińskiej, Aleksandra Kamińskiego oraz Ryszarda Wroczyńskiego — bada znaczenie poszczególnych elementów struktury tych środowisk, odnosząc uzyskiwane wyniki do konkretnych sytuacji, aktualizując wnioski z dawnych doświadczeń i poszukując nowych rozwiązań⁴⁸. Dokonując syntetycznej analizy różnych definicji środowiska, należy zwrócić uwagę, że w pedagogice społecznej⁴⁹:

- wyróżnia się poszczególne kręgi środowiskowe (np. rodzina, szkoła), które mają określone funkcje, a podstawą ich specyfikacji są określone styczości społeczne,
- odrzucając skrajny determinizm i skrajny personalizm, uznaje się, że jednostka, kształtująca się pod wpływem warunków, w których żyje, może je równocześnie zmieniać oraz przewyżczać skutki niekorzystnych wpływów środowiskowych,
- relacje między jednostką a środowiskiem ujmuje się w typologii postaw: biernej, obronnej oraz czynnej; przyjmuje się, że każda z nich zdeterminowana jest cechami psychofizycznymi jednostki, a także specyfiką warunków otoczenia biologicznego, społecznego i kulturowego,
- z punktu widzenia relacji między jednostką a środowiskiem wyodrębnia się określone cechy środowiska, takie jak subiektywność i obiektywność, środowisko oddziałujące pośrednio i bezpośrednio,
- z punktu widzenia elementów składających się na środowisko wyróżnia się środowisko materialne i niematerialne,
- z punktu widzenia dostępności elementów środowiska wyróżnia się środowisko jawne i „niewidzialne”, obejmujące — zgodnie z definicją H. Radlińskiej — wartości, wierzenia, normy, wzory kultury i tradycje zachowań, czyli całą

⁴⁷ Tamże, s. 436.

⁴⁸ A. PRZECŁAWSKA, W. THEISS: *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*. W: *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*. Red. A. PRZECŁAWSKA. Warszawa: Wydawnictwo „Żak” 1996, s. 9—28; por. R. WROCZYŃSKI, A. KAMIŃSKI: *Wstęp*. W: H. RADLIŃSKA: *Pedagogika społeczna*. Wrocław: Ossolineum 1961.

⁴⁹ E. MARYNOWICZ-HETKA: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN 2006, s. 55—65; por. H. RADLIŃSKA: *Pedagogika społeczna...*; A. KAMIŃSKI: *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*. Warszawa: PWN 1974; R. WROCZYŃSKI: *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*. Warszawa: PWN 1966; S. KAWULA: *Pedagogika społeczna i jej miejsce wśród nauk pedagogicznych*. W: *Pedagogika społeczna. Dokonania. Aktualność. Perspektywy*. Red. S. KAWULA. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2002, s. 25—48.

sferę wyznaczającą sposób funkcjonowania jednostki, grupy, zbiorowości oraz instytucji,

- propozycje zróżnicowanego postrzegania środowiska mogą być podstawą tworzenia kategoryzacji i sprzyjać wyznaczaniu odpowiednich sposobów postępowania diagnostycznego i naprawczego, przy założeniu, że w projektowaniu przetwarzania środowiska równie ważne jest analizowanie elementów zaburzających rozwój, jak i tych, które mogą być spożytkowane wzmacniająco.

Warto zaznaczyć, że pojęcie środowiska wychowawczego wymaga współcześnie pewnej reinterpretacji z uwagi na istotne zmiany cywilizacyjne, społeczne i polityczne, jakie zaszły w ostatnich latach w skali lokalnej i globalnej. Postrzegane w tym kontekście środowisko wychowawcze daleko wykracza już poza klasyczne instytucje edukacyjne i opiekuńcze, a także poza wymiar środowiska lokalnego. W obecnej sytuacji jest nim nie tylko to, co dzieje się w bezpośrednim otoczeniu człowieka, ale również wszystko to, co dociera do niego dzięki przekazowi pośredniemu oraz pod postacią skutków działań politycznych i gospodarczych⁵⁰. Zwłaszcza w ostatnim czasie coraz częściej zwraca się uwagę na fakt, że przemiany społeczno-cywilizacyjne, z którymi mamy obecnie do czynienia, determinują m.in. chaos w wielu sferach wyznawanych dotąd wartości lub przyjętych wzorcach postępowania oraz przyczyniają się, jeśli nie do upadku, to z pewnością do poważnego kryzysu tradycyjnych autorytetów, odgrywających tak ważną rolę w procesach socjalizacyjno-wychowawczych⁵¹.

Biorąc pod uwagę powyżej sygnalizowane kwestie, należy podkreślić, że dzieci podlegają socjalizacji w zróżnicowanej przestrzeni społecznej, a za najważniejsze jej elementy uznaje się najczęściej oddziaływanie rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej oraz środków masowej komunikacji⁵². Wszystkie te czynniki nie pozostają bez wpływu na rozwój dziecka, determinując indywidualny sposób percepcji rzeczywistości oraz reagowania emocjonalnego, co oznacza, że w określonych warunkach mogą przyczyniać się do generowania zachowań sprzecznych z ogólnie przyjętym systemem aksjonormatywnym, w tym także zachowań agresywnych. Mechanizmy ich działania zostaną poniżej dokładniej scharakteryzowane.

⁵⁰ A. PRZECŁAWSKA, W. THEISS: *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse...*, s. 9—28; por. N. POSTMAN: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Warszawa: PIW 1995.

⁵¹ Tamże, s. 432; por. Z. BAUMAN: *Globalizacja*. Warszawa: PIW 2000.

⁵² J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: CMPPP 2000, s. 98—120; *Agresja i przemoc w szkolnych działaniach profilaktycznych. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*. Warszawa: MENiS 2004; por. J.H. TURNER: *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*. Poznań: Wydawnictwo „Zysk i Sp.” 1998, s. 77—81; P. SZTOMPKA: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo „Znak” 2002, s. 395.

2.2.1. Środowisko rodzinne

Rodzina stanowi pierwsze, niezwykle znaczące środowisko społeczne człowieka, pod którego wpływem jednostka pozostaje stosunkowo długo. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że w systemie rodzinnym dziecko ma możliwość zaspokojenia najważniejszych potrzeb, zdobywa doświadczenia społeczne oraz przejmując kulturowe wzory i normy postępowania wynikające z interakcji rodzic — dziecko⁵³. Jeśli zatem funkcjonowanie rodziny w jakimkolwiek obszarze jest zaburzone, u wychowujących się w niej dzieci często pojawiają się różnego typu nieprawidłowości rozwojowe, które mogą przyjmować postać zachowań agresywnych. Warto zaznaczyć, że na funkcjonowanie współczesnej rodziny znaczny wpływ wywierają procesy transformacji społecznej, politycznej i gospodarczej. Znajdują one odzwierciedlenie w narastaniu zjawisk takich, jak pauperyzacja, bezrobocie, migracje zarobkowe — z jednej strony, a z drugiej — w szybkim postępie cywilizacyjnym i wzroście potrzeb konsumpcyjnych. Wszystko to nie pozostaje bez znaczenia dla jakości więzi rodzinnych i możliwości kształtowania wzorców zachowań w środowisku rodzinnym⁵⁴.

R. Izdebski⁵⁵ podkreśla, że rodzice nie są już w stanie odciąć dziecka od złego świata, mogą jedynie to zło wyjaśniać i interpretować, towarzysząc w ten sposób dziecku w dochodzeniu do dorosłości. Postęp cywilizacyjny i akceleracja rozwoju sprawiają, że rozdział między pokoleniami stale się powiększa, uniemożliwiając rodzicom uczestniczenie w świecie dzieci. Rodzic często „sam siebie oskarża o głupotę, prosi dziecko o przewodnictwo w świecie mediów, nie zna języka obcego itp. Tym samym staje się gorszym obiektem relacji, antywzorem, antyidolem. Załamany utratą autorytetu, ucieka się do przemocy wobec dziecka i traktowania go jako chorego, ponieważ etykieta choroby nie niesie ze sobą krytyki dotychczasowego wychowania. Za chorobę dziecka nie można przecież winić rodzica, ale za jego demoralizację [...] tak”.

Rozpatrując wpływ rodziny na pojawienie się u dziecka tendencji do reagowania agresją, wskazuje się przede wszystkim na naturę związku uczuciowego między rodzicem a dzieckiem, wyznaczającą tzw. klimat rodziny⁵⁶. W związku, w którym osoba opiekująca się dzieckiem okazuje mu uczucie i akceptację, może ono bez-

⁵³ J.M. WOLIŃSKA: *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny...*, s. 46; por. K.J. TILLMANN: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa: PWN 1996.

⁵⁴ A. RADZIEWICZ-WINNICKI: *Pedagogika społeczna...*, s. 474—477; por. A. ROTER: *Proces socjalizacji dzieci w warunkach ubóstwa społecznego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2005.

⁵⁵ R. IZDEBSKI: *Od psychoanalizy do socjoterapii. Materiały z konferencji szkoleniowej „Trudna gra wychowawcza — perspektywa ponowoczesna”*, 24—25 listopada, Chorzów 2005 [b.m. i r.w.].

⁵⁶ S. GUERIN, E. HENNESSY: *Przemoc i prześladowanie w szkole...*, s. 20—21.

piecznie badać otoczenie i rozwijać w sobie podstawowe zaufanie do innych. Jeśli jednak dzieci nie znajdują poczucia bezpieczeństwa w relacji z dorosłym, a raczej odczuwają w kontakcie z nim dyskomfort i lęk, nie są zainteresowane odkrywaniem otoczenia, postrzegając je jako wrogie, i jednocześnie zaczynają przejawiać negatywne zachowania wobec innych.

J. Surzykiewicz⁵⁷ wymienia dwa elementy klimatu rodzinnego decydujące o jego jakości — spójność (kohezję) i elastyczność. Oba pozytywnie wpływają na funkcjonowanie poszczególnych członków rodziny, gdy stopień ich nasilenia jest umiarkowany. Pierwszy z nich związany jest z harmonią życia rodzinnego, wzajemnym okazywaniem sobie pomocy i wsparcia. Spójna rodzina zazwyczaj nie stwarza możliwości do uczenia się zachowań agresywnych, należy jednak pamiętać, że zbyt wysoka spójność rodzi napięcia, które mogą znajdować ujście w życiu pozarodzinnym (np. szkolnym), m.in. pod postacią agresji. Druga cecha wyznacza stopień, w jakim rodzina jest zdolna do akceptacji zmian. Dziecko ma dzięki niej możliwość nabycia umiejętności radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych, ale również w tym przypadku skrajnie wysoka elastyczność, przejawiająca się przede wszystkim brakiem jasnych norm i reguł, może nieść ze sobą ryzyko zbyt pobłażliwego traktowania zachowań agresywnych lub problemów w przekazywaniu poprawnych wzorów postępowania.

Współcześnie mocno akcentuje się fakt, że już bardzo wczesne interakcje społeczne w rodzinie wpływają na rozwój umiejętności społecznych dziecka, a czynnikiem decydującym są w tym wypadku stabilne i bezpieczne relacje z rodzicami. W kontekście szczególnego znaczenia rodziny dla rozwoju społecznego dziecka Christine Wood i John Davidson⁵⁸ podkreślają, iż jest ona pierwszym środowiskiem, w którym dziecko ma możliwość przyswojenia sobie zasady, że normalną drogą przezwyciężania konfliktów jest analiza własnych potrzeb i zasobów, a nie użycie siły. Dzięki temu dziecko nabywa umiejętność odpowiedniego rozwiązywania konfliktów i rozwija zaufanie do działań bazujących na szacunku wobec innych. Można zatem stwierdzić, że zdolność do rozpoznawania problemów i gotowość do rozwiązywania ich w sposób akceptowany przez innych są przede wszystkim przekazywane w rodzinie. Jeśli więc w tym środowisku nie będzie się otwarcie dyskutować o trudnościach i szukać wspólnych rozwiązań, dzieci nie będą miały szansy nauczyć się i wypróbować istotnych umiejętności społecznych, a w konsekwencji częściej będą sięgały po wzorce zachowań agresywnych. Należy podkreślić, że część dzieci prezentujących zachowania agresywne była świadkiem ostrych kłótni swoich rodziców, co sprawiło, że zaczęły one traktować przemoc i agresję jako akcep-

⁵⁷ J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole...*, s. 98—99.

⁵⁸ C. WOOD, J. DAVIDSON: *Conflict Resolution in the Family: A PET Evaluation Study*. „Australian Psychologist”, No. 28(2): 1993, s. 100—104; cyt. za: J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole...*, s. 100; por. M. HERBERT: *Rozwój społeczny ucznia. Poznanie potrzeb i problemów dzieci w okresie dorastania*. Gdańsk: GWP 2004.

towalny sposób rozwiązywania konfliktów. Stąd wiele źródeł⁵⁹ mówi o swoistym „nieintencjonalnym trenowaniu w przemoc” w niektórych domach oraz o zdecydowanie negatywnym postrzeganiu swojego rodzinnego środowiska przez dzieci, u których stwierdzono występowanie zaburzeń w zachowaniu.

Obok klimatu emocjonalnego ważny jest także rodzaj stosowanych przez rodziców praktyk dyscyplinujących, wśród których jako wzmacniające agresywne zachowania u dzieci wymienia się: niekonsekwentny nadzór, surowe karanie, brak wyznaczonych granic, zaniedbania w nagradzaniu zachowań prospołecznych oraz nacechowany przymusem styl interakcji rodzic — dziecko⁶⁰. Na ogół w reakcjach rodziców agresywnych dzieci wyróżnić można dwie prawidłowości — po pierwsze, ich interwencje są często niekonsekwentne, po drugie, stosują zwykle więcej środków przymusu, tj. kary fizyczne, a znacznie mniej łagodniejszych metod, takich jak rozmowa, przekonywanie czy nagradzanie zachowań alternatywnych. W efekcie w sytuacjach interakcji występują dwa elementy modelujące zachowanie — prezentowanie agresywnych zachowań, które dzieci powtarzają, oraz wchodzenie z dzieckiem w konflikt eskalujący agresję.

Badania dowodzą⁶¹, że w rodzinach dzieci prezentujących zachowania agresywne dostrzec można pewien wzorzec konfliktogennych relacji, nazywany „procesem przymusu w rodzinie”, w którym agresja jest wykorzystywana jako środek służący powstrzymaniu negatywnych reakcji dziecka. Proces ten polega na tym, że rodzice większość czasu poświęcają na karcenie dziecka, zakazywanie mu czegoś i grożenie w odpowiedzi na jego skargi lub nieposłuszeństwo, czego efektem jest wzrost frustracji i powtarzające się utarczki słowne. W konsekwencji młodzi ludzie traktowani w ten sposób w domu przenoszą ów wzorzec relacji na inne interakcje i często w późniejszym etapie życia zachowują się aspołecznie.

Analizując sposób sprawowania przez rodziców kontroli nad dzieckiem, B. Urban⁶² stwierdza, że powtarzające się przejawy agresji u dziecka redukują motywację rodziców do akceptowania go, a w miejsce akceptacji, niejako automatycznie, pojawia się tendencja do sprawowania kontroli opartej na przymusie. W tym kontekście — powołując się na koncepcję B.K. Barbera, J.E. Olsena

⁵⁹ A.C. SMYCZEK, K. ZAJĄCZKOWSKI: *Diagnoza środowiska rodzinnego podstawą projektu oddziaływań profilaktycznych*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1996, nr 2(160), s. 169—187; G.R. PATTERSON, B.D. DEBARYSHE, E. RAMSEY: *A Developmental Perspective on Antisocial Behavior*. „American Psychologist”, No. 44: 1989, s. 329—335.

⁶⁰ G.R. PATTERSON, D. CAPALDI, L. BANK: *An Early Starter Model for Predicting Delinquency*. In: *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. D.J. PEPLER, K.H. RUBIN. New York: Lawrence Erlbaum 1991, s. 139—168; cyt. za: J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole...*, s. 101.

⁶¹ D.P. FARRINGTON, J.D. HAWKINS: *Predicting Participation, Early Onset and Later Persistence in Officially Recorded Offending*. „Criminal Behavior and Mental Health” 1991, No. 1, s. 1—33; cyt. za: S. GUERIN, E. HENNESSY: *Przemoc i prześladowanie w szkole...*, s. 22; por. M. HERBERT: *Rozwój społeczny ucznia...*

⁶² B. URBAN: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży...*, s. 166—167.

i S.C. Shagle'a⁶³ — wyróżnia dwa typy kontroli: psychologiczną i behawioralną. Kontrola psychologiczna związana jest z takim rodzajem rodzinnych interakcji, które hamują i utrudniają proces indywidualizacji dziecka lub zwiększają psychologiczny dystans między rodzicami a dzieckiem. Dzieci mające poczucie, że rodzice nieustannie próbują je zmieniać, lub odbierające manipulację rodziców jako zagrożenie dla emocjonalnej więzi z nimi, będą prawdopodobnie mieć trudności w rozwijaniu adekwatnej samooceny i rozpoznawaniu własnej tożsamości — ten typ kontroli stanowi zatem ryzyko dla emocjonalnego rozwoju dziecka. Z kolei kontrola behawioralna odwołuje się do rodzinnych interakcji nieingerujących zbyt głęboko w indywidualność, odznaczających się niedostatkami zasad oraz brakiem rozeznania rodziców w codziennych sprawach dziecka — rodziny stosujące ten typ kontroli charakteryzują się niskim poziomem emocjonalnej więzi. Zakłada się, że u dzieci doświadczających kontroli psychologicznej z większym prawdopodobieństwem rozwiną się problemy internalizacyjne, takie jak zahamowanie, wycofanie, natomiast dzieci, wobec których stosowana jest kontrola behawioralna, prawdopodobnie rozwiną eksternalizacyjny typ zaburzeń zachowania w postaci agresji, przestępczości, przede wszystkim z powodu niedostatku regulacji zachowania poprzez zasady i normy społeczne.

Według Marii de Barbaro i współpracowników⁶⁴, pozbawieni kompetencji wychowawczych rodzice zachowują się wobec dziecka wymykającego się spod ich wpływu i wchodzącego w konflikt z prawem lub powszechnie obowiązującymi normami na jeden z trzech sposobów:

1. Boją się, ale nadal chcą myśleć o swoim dziecku, że jest dobre i nie robi nic złego, zaprzeczają więc problemowi, bagatelizują ostrzeżenia, usprawiedliwiają. Neutralizujące zabiegi rodziców podtrzymują groźną, bo dezorganizującą zachowanie dziecka etykietę niezagrożonego „niewinnego”.
2. Mają świadomość, że dziecko przekracza granice normy społecznej, w efekcie czego rozmowy rodzinne ustają na rzecz pretensji, wzajemnych oskarżeń, aktów słownej lub fizycznej agresji. Dziecko otrzymuje etykietę „zły”, w obliczu której nie ma już nic do stracenia.
3. Wiedzą, że dziecko jest zagrożone, ale chcą utrzymać obraz jego niewinności. Nieodpowiednie zachowania zostają uznane za przejaw dysfunkcji, a wizyty u lekarzy i innych specjalistów wytwarzają etykietę „chory”, znoszącą odpowiedzialność własną na rzecz stanów, które trzeba leczyć.

Maria Orwid i Kazimierz Pietruszewski⁶⁵ podkreślają, że specyficzne problemy pojawiające się w relacji rodzice — dziecko w okresie adolescencji mogą

⁶³ B.K. BARBER, J.E. OLSEN, S.C. SHAGLE: *Associations Between Parental Psychological and Behavioral Control and Youth Internalized and Externalized Behaviors*. „Child Development”, No. 65: 1994; cyt. za: B. URBAN: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży...*

⁶⁴ Cyt. za: R. IZDEBSKI: *Od psychoanalizy do socjoterapii...*

⁶⁵ M. ORWID, K. PIETRUSZEWSKI: *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Kraków: Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego 1996, s. 96—97.

zwiększać prawdopodobieństwo wystąpienia różnego typu zaburzeń zachowania, w tym także zachowań agresywnych. Oprócz typowego adolescencyjnego konfliktu pokoleń, na wzajemne relacje w rodzinie w tym okresie może wpływać fakt, że rodzice dojrzewających dzieci dochodzą do momentu wiążącego się z bilansowaniem dorobku życiowego, co samo w sobie jest trudne i dodatkowo wzmacnia perspektywę „pustego gniazda”, którą przynosi ze sobą adolescencja. Rodzice stają ponadto przed koniecznością rekonstrukcji związku małżeńskiego, polegającą na ponownym zbliżeniu się partnerów po opuszczeniu domu przez dzieci, a dla niektórych małżeństw, z powodu kumulacji wcześniejszych nierozwiązanych problemów, jest to perspektywa nie do przyjęcia. W takich sytuacjach system rodzinny może dążyć do zahamowania normalnego procesu adolescencji z jego efektem w postaci odejścia dzieci z domu. Dodatkową trudność dla rodziców w zetknięciu z adolescencją ich dzieci stanowi ożywienie ich własnych problemów związanych z okresem dojrzewania, zwłaszcza jeśli były to problemy pozostawione bez rozwiązania w ich rodzinach generacyjnych. Wobec tych problemów adolescencja sama w sobie może stanowić pretekst do definitywnego odrzucenia dziecka lub do intensywnego wiązania go ze sobą, co nigdy nie pozostaje bez wpływu na jego funkcjonowanie.

2.2.2. Środowisko szkolne

Szkola jest instytucją społeczną uwikłaną w procesy socjalizacji i wychowania. O ile rodzina najsilniej angażuje się w kształtowanie osobowości dzieci i młodzieży w początkowym okresie ich życia, o tyle szkoła wywiera (powinna wywierać?) największy wpływ na jednostkę w okresie adolescencji. Współczesna rodzina, zwłaszcza miejska, przekazała szkole większość swoich funkcji wychowawczych, co sprawia, że przebiegające w tradycyjnej rodzinie przygotowanie do pełnienia ról dorosłych członków społeczności na trwałe ustąpiło miejsca wychowaniu i kształceniu zinstytucjonalizowanemu⁶⁶. Tymczasem szkoła nie radzi sobie najlepiej z wypełnianiem przydzielonych jej funkcji wychowawczych, a w literaturze przedmiotu odnaleźć można następujące wyjaśnienia takiego stanu rzeczy⁶⁷:

- Ograniczona kontrola nad wychowaniem w środowisku szkolnym — szkoła jest instytucją, w której uczniowie spędzają jedynie część swojego czasu, a każdy z nich angażuje się oprócz tego w różne formy aktywności pozaszkolnej. Nauczyciel nie jest zatem wychowawczym monopolistą i niezależnie od swo-

⁶⁶ A. RADZIEWICZ-WINNICKI: *Pedagogika społeczna...*, s. 482.

⁶⁷ K. KONARZEWSKI: *O wychowaniu w szkole*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Red. K. KRUSZEWSKI. Warszawa: PWN 2005, s. 283—288.

jej rzetelności może sprawować kontrolę tylko nad niewielką częścią wpływów docierających do wychowanka i zmieniających go.

- Prymat zbiorowości — w szkole wychowawca, w przeważającej większości wypadków, nie kontaktuje się z jednostkami, lecz ze zbiorowościami, z których każda (a jest ich zwykle kilka) liczy co najmniej 20 osób. W konsekwencji jego znajomość poszczególnych wychowanków i możliwość różnicowania oddziaływań względem nich są siłą rzeczy ograniczone. Nauczyciel prędzej czy później zaczyna się więc posługiwać typizacjami, zakładając, że członkowie jednej zbiorowości są zasadniczo do siebie podobni, a różnice między nimi można ująć w kategoriach ról istniejących w danej grupie („maturzysta”, „dobry uczeń”, „opóźniony”, „wagarowicz” itp.). Jest oczywiste, że typizacje te są dalekim i często złudnym odbiciem indywidualnej osobowości wychowanka, trudno zatem dostosować oddziaływania wychowawcze (zakładając, że w ogóle są podejmowane) do jego rzeczywistych potrzeb.
- Prymat nauczania — sylwetkę zawodową współczesnego nauczyciela charakteryzuje swoista dwoistość: niezależnie od rozważań akademickich w jego świadomości wyraźnie wyodrębniają się dwie role — nauczyciela i wychowawcy. Zatrudniony w szkole pracownik systemu oświaty realizuje, oczywiście, obydwie te role, wydaje się jednak, że obecnie ta pierwsza w znacznie większym stopniu określa jego zawodową tożsamość. Ma to swoje istotne konsekwencje dla szkolnego procesu wychowania — wychowanek jest postrzegany przez nauczyciela przede wszystkim jako uczeń (odbiorca wiedzy), natomiast inne strony jego osobowości budzą zainteresowanie tylko o tyle, o ile sprzyjają lub przeszkadzają przyswajaniu i odtwarzaniu wiadomości.
- Autorytet z zewnątrz nadany — wychowawca jest formalnym kierownikiem zbiorowości klasowej, co oznacza, że nie został powołany na to miejsce na podstawie opinii uczniów i ich rodziców, ale znalazł się tam dzięki niezależnej decyzji zwierzchników szkoły. Nie jest zatem *de facto* członkiem zbiorowości, którą kieruje, co sprawia, że między nim a wychowankami istnieje trwałe napięcie, stanowiące zarodek mniej lub bardziej ostrego konfliktu. Co więcej, posiadany „zewnętrzny” autorytet pozwala wychowawcy ze szczególną skutecznością egzekwować swoją wolę, ponieważ stoi za nią cała organizacja szkolna (a za nią społeczeństwo, które organizację tę powołało do życia i zapewnia jej ochronę).

Rozważając kwestię autorytetu szkoły i nauczyciela, Zbyszko Melosik⁶⁸ zwraca uwagę na jeszcze inny jej aspekt: „wielu (większość?) młodych ludzi postrzega formalną edukację jako zło konieczne, nie widzi w niej sensu. To nie nauczyciel od matematyki i Pani od polskiego, lecz supergwiazdy filmu i estrady stają się wzorcami osobowymi. To nie treść *Lalki* Bolesława Prusa czy *Trenów* Jana Kochanowskiego są dla uczniów tematami rozmów na dużej przerwie, ale arty-

⁶⁸ Z. MELOSIK: *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2007, s. 61.

kuły drukowane w »Cosmopolitan« i »strategie przetrwania« z ostatniej przebojowej gry komputerowej. Młodzież coraz częściej żyje schizofrenicznie: przed południem odsiaduje obowiązkowe godziny w klasie, a po południu szybko odrabia (lub nie) lekcje, po czym z zapalem oddaje się zajęciom uważanym przez nią za sensowne: lekturze »Bravo Girl«, dryfowaniu w wirtualnej rzeczywistości, śledzeniu przebiegu meczu koszykarskiego amerykańskiej ligi NBA, spotkaniom w centrach rozrywki, hipermarketach lub pubach, a także słuchaniu czarnego lub białego rapu czy popularnej Shakiry”.

W kontekście poszukiwania przyczyn społecznych zachowań warto również zwrócić uwagę na wskazywany w literaturze przedmiotu fakt, że szkoła, oprócz funkcji organicznych, realizuje też tzw. programy ukryte, podporządkowujące przekaz edukacyjny celom ideologicznym i technokratycznym, co może ograniczać szansę pełnego i wszechstronnego rozwoju osobom pochodzącym np. z warstw i środowisk uboższych czy mniej uprzywilejowanych. W konsekwencji, jak podkreśla Z. Kwieciński⁶⁹, szkoła w żaden sposób nie wspiera dzieci pochodzących z rodzin, które same nie potrafią doprowadzić siebie do najbliższej górnej granicy możliwego rozwoju, jest natomiast pozytywnie wykorzystywaną okazją do kształtowania kompetencji poznawczych i społecznych u uczniów osiągających wysokie efekty kształcenia z przyczyn pozaszkolnych, a zatem tych, którzy osiągnęliby wysoki poziom rozwoju nawet wówczas, gdyby szkoła nie istniała.

Ponadto szkołę często oskarża się o tłumienie indywidualnych zdolności, zainteresowań i motywacji poznawczych, o przekazywanie jednostronnych wzorców tradycji, o deprecjonowanie macierzystej kultury na rzecz innych wzorców kulturowych, uczenie konformizmu, uległości i swego rodzaju bezradności w „społeczeństwie ryzyka”⁷⁰. Do niekorzystnych czynników, które mogą generować zachowania agresywno-przemocowe w środowisku szkolnym, dodatkowo zalicza się⁷¹:

- konieczność podporządkowania się cudzym decyzjom sterującym aktywnością,
- ograniczenie wyboru działania,
- presję czasową,
- niesprawiedliwe ocenianie,
- częste upomnienia, przewagę wzmocnień negatywnych,
- nadmierne zagęszczenie,
- obowiązki związane z uczęszczaniem do szkoły (konieczność codziennej obecności, przebywania w zamkniętej przestrzeni, odrabiania lekcji itp.).

Analiza wszystkich opisanych wyżej kwestii wskazuje na dużą kompleksowość oddziaływań socjalizacyjno-wychowawczych, jakim podlega uczeń. W ramach podsumowania rozważań na temat wpływu środowiska szkolnego na kształtowanie się tendencji do agresywnych zachowań przytoczyć można słowa Andrzeja

⁶⁹ Z. KWIECIŃSKI: *Miedzy patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW TWP 2007, s. 17.

⁷⁰ A. RADZIEWICZ-WINNICKI: *Pedagogika społeczna...*, s. 484.

⁷¹ *Agresja i przemoc w szkolnych działaniach profilaktycznych...*

Janowskiego⁷², który podkreśla, że „uczniowie mają coś wspólnego z członkami dwóch innych instytucji społecznych, do których przynależy się nieochotniczo — instytucje te to więzienia i szpitale psychiatryczne. Analogia ta, choć dramatyczna, nie jest wprowadzona dla wywołania szoku — nie ma oczywiście porównania między nieprzyjemnościami życia więźniów lub pacjentów psychiatrycznych a codziennymi doświadczeniami pierwszo- i drugoklasistów. A jednak uczeń, tak jak zamknięty dorosły, jest w pewnym sensie więźniem. On także musi wytworzyć strategię postępowania, by dać sobie radę z konfliktem, który często powstaje między jego naturalnymi życzeniami i zainteresowaniami a wymaganiami instytucji”.

2.2.3. Grupa rówieśnicza

Analizując przebieg procesu socjalizacji i kształtowania się tożsamości, należy stwierdzić, że zawieranie przyjaźni i spędzanie czasu z rówieśnikami jest niezwykle istotnym aspektem życia młodego człowieka, dającym mu możliwość nabywania wielu niezbędnych umiejętności społecznych. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na fakt wskazywany przez Z. Melosika⁷³, że procesy globalizacji, technicyzacji oraz gwałtownych zmian społecznych powodują dramatyczny wzrost liczby ludzi, którzy pojawiają się w życiu współczesnego nastolatka, jednak relacje z nimi mają zwykle charakter „szybki”, tymczasowy, powierzchowny i coraz częściej anonimowy, co niewątpliwie nie służy prawidłowemu przebiegowi procesów socjalizacyjnych. Dodatkowo, jak wskazują badania⁷⁴, dzieci o podwyższonym poziomie agresji są często odrzucane przez rówieśników, co oznacza, iż omijają je korzyści płynące z przynależności do grupy. Najczęściej wykluczane są osoby otwarcie wybuchające złością i wykazujące agresję instrumentalną, częściej odrzucane są też dziewczynki prezentujące zachowania agresywne, prawdopodobnie dlatego, że w kontakcie między chłopcami agresja jest traktowana jako „bardziej normalna” — wynika to zazwyczaj z odmiennych społecznych oczekiwań wobec obu płci dotyczących okazywania emocji.

Samo odrzucenie, obejmujące różne sposoby wykluczania i krzywdzenia poszczególnych członków grupy, traktowane jest jako istotny czynnik ryzyka wystąpienia lub eskalacji agresywnych zachowań. Wielu badaczy⁷⁵ jest zdania,

⁷² A. JANOWSKI: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP 1995, s. 55.

⁷³ Z. MELOSIK: *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej...*, s. 56—57.

⁷⁴ G.R. PATTERSON, C.L. BANK: *Some Amplifying Mechanisms for Pathological Processes in Families*. In: *Systems and Development: Symposia on Child Psychology*. Eds. M. GUNNAN, E. THELEN. New York: Erlbaum 1989.

⁷⁵ B. URBAN: *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2005, s. 40—42.

że dzieci, które doświadczyły odrzucenia ze strony rówieśników w okresie przedszkolnym, mają poważne problemy w zachowaniu lub przejawiają silnie narastające problemy przez cały okres średniego dzieciństwa, aż do adolescencji. W przeciwieństwie do nich dzieci nieodrzucone w okresie przedszkolnym wykazują stały spadek problemów przystosowawczych w miarę upływu czasu. Z uwagi na fakt, że przez grupę najczęściej odrzucone są dzieci agresywne, modyfikacja ich zachowania w odpowiedzi na marginalizację polega zwykle na wtórnym zintensyfikowaniu aktów agresji. Z kolei skorelowanie agresji z odrzuceniem i dalsze ich współwystępowanie, wpływa na utrwalenie się agresywnych tendencji, co oznacza wykształcenie się osobowości eksternalizacyjnej z bogatym repertuarem agresywnych zachowań.

Oprócz odrzucenia i związanych z nim niedostatków socjalizacyjnych występujących u jednostek agresywnych, niepokój budzi także wpływ wywierany na dziecko przez jego agresywnych przyjaciół. Ogólnie stwierdza się⁷⁶, że grupy rówieśnicze szczególnie nacechowane postawami społecznymi odgrywają znaczącą rolę w generowaniu zachowań agresywnych, zwłaszcza wtedy, kiedy zdeterminowane biologicznie lub wyuczone zachowania są przenoszone przez dzieci na teren szkoły, gdzie następuje ich dalszy rozwój w relacjach z rówieśnikami. Oczywiście, wszystkich nieformalnych grup rówieśniczych nie można utożsamiać z grupami problemowymi, ponieważ w większości odgrywają one pozytywną rolę w rozwoju społecznym jednostki, jednak w niektórych sytuacjach mogą stanowić swoisty „pomost” w przejściu do grup o odmiennej hierarchii wartości i regułach odbiegających od powszechnie przyjętych norm społecznych⁷⁷.

Biorąc pod uwagę tzw. socjalizację przemocową, należy stwierdzić, że nie wynika ona z prostej zależności związanej z przynależnością do określonej grupy, ale wiąże się z procesem, w którym postawy powszechnie nieakceptowane znajdują aprobatę w grupie rówieśniczej i stają się bazą jej moralnych decyzji. Badając wszystkie formy przemocy — fizyczną, psychiczną, werbalną i seksualną, W. Funk⁷⁸ wykazał istotne statystycznie związki między ich wystąpieniem a przynależnością do grup rówieśniczych o wysokim potencjale agresywności, z zastrzeżeniem, że nie można jednoznacznie określić kierunku tej zależności. Z jednej strony grupa o wysokiej gotowości do przemocy zwiększa afirmację agresji u młodych ludzi, ale z drugiej — uczniowie o tendencjach agresywnych mogą chętniej włączać się w działalność tego typu grup. Dodatkowo wzmacniającą na funkcjonowanie grupy oddziałują czynniki społeczne związane z otoczeniem mezo- i makrostrukturalnym. Szczególne znaczenie przypisuje się jednak kontrolnej funkcji rodziny, podkreślając, że w przypadku jej braku funkcje prawdziwej rodziny przejęmuje grupa

⁷⁶ J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole...*, s. 107.

⁷⁷ A. SIEMASZKO: *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych...*

⁷⁸ Nurnberger Schuler — Studie 1994. *Gewalt and Schulen*. Ed. W. FUNK. Rogensburg: Roderer 1995; cyt. za: J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole...*, s. 108.

rówieśnicza, która może stać się istotnym czynnikiem socjalizującym w kierunku negatywnego systemu wartości i wzorów zachowań⁷⁹.

Analizując wpływ interakcji grupowych na kształtowanie się dewiacyjnych zachowań, stwierdzono, że istotną kwestią są układy, w jakie wchodzi poszczególne jednostki. Badanie prowadzone przez Johna D. Coie'a i współpracowników⁸⁰ dowiodło, że wzajemna przyjaźń między parą agresywnych jednostek stanowi największe ryzyko eskalacji zaburzonych zachowań, a po roku trwania takiej przyjaźni zachodzi niemal stuprocentowe prawdopodobieństwo wystąpienia trwałych zachowań dewiacyjnych. Jeśli z takiej perspektywy będziemy rozpatrywać przyjaźnie agresywnych jednostek, to okaże się, że zmiana przyjaciół może być ważnym czynnikiem prewencyjnym.

W kontekście analizy wpływu grupy rówieśniczej na rozwój agresywnych zachowań jednostki warto wspomnieć o opisywanym przez Teresę Sołtysiak i Jana Mąkę⁸¹ zjawisku „dręczenia kotów”, dość szeroko rozpowszechnionym w polskiej szkole. Zjawisko to, związane z funkcjonowaniem destruktywnych grup nieformalnych na terenie szkoły, obejmuje szereg agresywnych praktyk od krótkotrwałych fizycznych i psychicznych form szykanowania po długotrwałe wywieranie presji na młodszych uczniach. Problem ten negatywnie wpływa na ogólną atmosferę w szkole, stwarzając spore trudności w prawidłowym przebiegu procesów adaptacyjnych uczniów klas pierwszych, oraz w dużej mierze przyczynia się do funkcjonowania „drugiego życia w szkole”⁸².

Reasumując, można stwierdzić, że nie przynależność do grupy rówieśniczej w ogóle, ale przynależność do grupy o cechach antyspołecznych generuje zachowania agresywne. Ponadto opisane wyżej zależności nie muszą ujawniać się w każdym przypadku. Bardziej zasadne okazuje się zatem przypuszczenie, iż agresywność grupy może być jedną z ważniejszych przyczyn lub jednym z czynników wzmacniających tendencję do stosowania przemocy.

⁷⁹ B. URBAN: *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych...*, s. 45.

⁸⁰ J.D. COIE, A.H.N. CILLESSEN, K.A. DODGE, J.A. HUBBARD, D. SCHWARTZ, E.A. LEMERISE, H. BATEMAN: *It Takes Two to Fight: A Test of Relational Factors and a Method for Assessing Aggressive Dyads*. „Developmental Psychology”, No. 35: 1999.

⁸¹ T. SOŁTYSIAK, J. MĄKA: *Drugie życie w szkołach ponadpodstawowych, czyli utrudnienia adaptacyjne uczniów młodszych roczników (podkultura „kotów”)*. W: *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*. Red. S. KAWULA, H. MACHEL. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2001.

⁸² J. MÓWIŃSKA-SKUPIEŃSKA, T. WENDTLAND: *Stan świadomości gdańskich środowisk szkolnych na temat funkcjonowania podkultur młodzieżowych*. W: *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym...*, s. 91—102; por. S. KAWULA: *Brutalizacja życia: człowiek z drugim człowiekiem, czy idziemy ubić klienta?* W: *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*. Red. J. PAPIEŻ, A. PŁUKIS. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2000.

2.2.4. Środki masowego przekazu

Wpływ mediów wydaje się mieć szczególne znaczenie w kształtowaniu tendencji do agresywnych zachowań, ponieważ — jak wskazuje literatura przedmiotu — gwałtowny wzrost agresywności młodzieży zbiega się w czasie z upowszechnieniem elektronicznych środków przekazu⁸³. Oddziaływanie mediów na młodego człowieka jest obecnie przedmiotem licznych dyskusji, zwłaszcza w obliczu faktu, że coraz więcej dzieci żyje w domu, gdzie jest przynajmniej jeden odbiornik telewizyjny, a wiele z nich ma także dostęp do kaset wideo i gier komputerowych, które w dużym stopniu angażują ich wolny czas. Co więcej, pokolenie osób w wieku 14—24 lat, tzw. pokolenie „Y”, cieszy się ogromnym zainteresowaniem ze strony mediów, gdyż jest uważane za idealnego odbiorcę reklam w dziedzinie sportu, czasu wolnego i mody — uważa się wręcz, że jest to pierwsza w historii ludzkości generacja, która była socjalizowana przez wirtualny świat komputerów (*native computer generation*)⁸⁴. Tymczasem — jak wskazują Peter Benson i Eugene Roehlkepartain⁸⁵ — przeciętna dorastająca osoba do 18. roku życia ogląda w telewizji około 26 tys. morderstw, a badanie przeprowadzone przez Iwonę Ulfik-Jaworską⁸⁶ dowiodło, że spośród 50 najpopularniejszych gier komputerowych tylko 16 nie zawiera scen przemocy.

Badania nad konsekwencjami agresji przedstawianej w mediach zasadniczo potwierdzają, że nasila ona agresję w zachowaniu widzów. Metaanaliza wyników 217 badań przeprowadzona przez Haejunga Paika i George’a Comstocka⁸⁷ wykazała istotny statystycznie związek między oglądaniem scen przemocy w mediach a podwyższeniem poziomu agresji. Istotnymi zmiennymi pośredniczącymi w analizowanych badaniach okazały się wiek i płeć — zależność między kontaktem z przemocą w mediach a agresją była silniejsza w przypadku mężczyzn niż kobiet, a także w przypadku dzieci i młodzieży niż dorosłych. Co ciekawe, stwierdzono też, że fikcyjne obrazy przemocy w filmach rysunkowych lub programach fantastycznych generują agresję w większym stopniu niż programy bardziej realistyczne, filmy akcji, programy kryminalne czy wiadomości zawierające sceny przemocy.

⁸³ M.A. SALAPACKA: *Ekran monitora czarodziejskim lustrem?* „Edukacja” 2005, nr 2; I. POSPIZYŁ: *Patologie społeczne...*, s. 111.

⁸⁴ Z. MEŁOSIK: *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej...*, s. 59—60.

⁸⁵ P. BENSON, E. ROEHLKEPARTAIN: *Youth Violence in Middle America*. „Midwest Forum”, No. 3(1): 1994, s. 3—4.

⁸⁶ I. ULFIK-JAWORSKA: *Dziecko a media — czy gry komputerowe mogą być niebezpieczne*. „Wychowawca” 2001, nr 12.

⁸⁷ H. PAIK, G. COMSTOCK: *The Effects of Television Violence on Antisocial Behavior: A Meta-analysis*. „Communication Research”, No. 21: 1994, s. 516—546.

J. Coie i K. Dodge⁸⁸ konstatują, że oglądanie przekazów medialnych nasyconych przemocą, z wyjątkiem nielicznych przypadków, skutkuje wzrostem agresywnych zachowań u dziecka w ciągu kolejnych trzech lat — swoją tezę opierają na badaniach dowodzących, że jeśli dwoje dzieci, z których jedno wykazuje wysoki, a drugie niski poziom agresji, przyswoi sobie tę samą dawkę telewizyjnej przemocy, to poziom agresji u obydwojga proporcjonalnie wzrośnie. Zależność między konsumpcją przekazów medialnych a przemocą jest zatem związana nie tylko z tendencją agresywnych dzieci do częstszego wybierania brutalnych programów.

Podkreśla się, że telewizja wpływa na młodych ludzi przede wszystkim poprzez efekt modelowania — oglądając przemoc w telewizji, dowiadują się, że pewne zachowania są wobec niektórych ludzi dopuszczalne i akceptowalne, ponieważ ludzie ci „sami sobie na nie zasługują”. Stanowi to wygodne uzasadnienie i usprawiedliwienie własnych agresywnych działań. Szczególnie podatne na tego typu wpływy są dzieci z trudnościami w dostosowaniu społecznym oraz pochodzące z rodzin rozbitych lub problemowych⁸⁹.

W ostatnim czasie coraz powszechniejsze są także gry komputerowe zawierające sceny przemocy i wyzwalające agresywne zachowania mniej więcej w ten sam sposób, co przekaz telewizyjny lub filmowy. Prowadząc badania w tym zakresie, C.A. Anderson i K.E. Dill⁹⁰ uzyskali w próbie studentów istotną statystycznie korelację między długotrwałym kontaktem z grami komputerowymi zawierającymi obrazy przemocy a agresywnymi zachowaniami przestępczymi, przy czym kontakt z wirtualną przemocą oddziaływał bardziej niekorzystnie na osoby o wysokim poziomie agresywności jako cechy niż na jednostki o niskim poziomie agresywności. Opisywane badania pozwoliły na określenie trzech przyczyn większej szkodliwości przemocy zawartej w grach komputerowych od przemocy w filmie czy telewizji:

- gry wymagają od gracza przyjęcia roli agresora i działania z jego perspektywy,
- gry w większym stopniu polegają na aktywnym uczestnictwie niż na biernym odbiorze,
- gry są uzależniające, będąc stale dostępnym medium dostarczającym wzmocnień.

Do tej pory, na podstawie badań, zidentyfikowano kilka warunków sprzyjających wpływowi przemocy w mediach na wystąpienie agresywnych zachowań⁹¹:

⁸⁸ J.D. COIE, K.A. DODGE: *Aggression and Antisocial Behavior...*

⁸⁹ J. IZDEBSKA: *Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana” 1996; por.: *Media elektroniczne w życiu dziecka, w kontekście wartości wychowawczych oraz zagrożeń*. Red. J. IZDEBSKA. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana” 2008.

⁹⁰ C.A. ANDERSON, K.E. DILL: *Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings and Behavior in the Laboratory and Life*. „Journal of Personality and Social Psychology”, No. 78: 2000, s. 772—790.

⁹¹ B. KRAHE: *Agresja...*, s. 95—97.

- **Przypisywanie agresywnego znaczenia obserwowanemu zachowaniu** — np. mecz w telewizji można traktować jako emocjonującą rozgrywkę sportową lub jako agresywne starcie między wrogimi sobie przeciwnikami. Sprzyjający agresji wpływ meczu będzie prawdopodobnie silniejszy w drugim przypadku.
- **Spostrzegane pozytywne konsekwencje agresywnego zachowania** — nawet jeśli określone zachowanie jest postrzegane jako agresywne, to jego wpływ na widza będzie zależny od obserwowanych konsekwencji. Mniej prawdopodobne jest wzbudzenie agresywnego zachowania podczas oglądania agresji ukaranej lub nieprzynoszącej spodziewanych rezultatów niż wówczas, gdy agresor nie ponosi kary bądź zostaje nagrodzony.
- **Niepokazywanie, że akt agresji to coś złego** — istotne są tutaj dwie kwestie: pierwsza wiąże się z brakiem pokazywania negatywnych konsekwencji aktów agresji, co jest równoznaczne z lekceważeniem faktu, że akty przemocy są nieodwracalne oraz powodują autentyczny ból i obrażenia (zachowanie bohatera filmu rysunkowego, który niezależnie od okoliczności nie ponosi żadnego uszczerbku na zdrowiu), druga — dotyczy ukazywania agresji jako uprawnionej, a więc niezaskługującej na naganę (agresja jako działanie w słusznej sprawie); w obu przypadkach zwiększa się prawdopodobieństwo wywołania agresywnej reakcji u widza.
- **Utożsamianie się z agresorem** — często w grach lub filmach agresywnie zachowują się ci bohaterowie, którzy są szczególnie potężni bądź sympatyczni, dlatego służą jako atrakcyjni modele roli. Jak wiadomo z teorii społecznego uczenia się, bardziej prawdopodobne jest naśladowanie agresywnego zachowania modeli podziwianych / cieszących się autorytetem.
- **Niezdolność widza do zdystansowania się wobec agresji w mediach** — stymulacja agresji jest tym mniejsza, im bardziej widzowie są zdolni do psychicznego zdystansowania się wobec oglądanej przemocy. Zdystansowanie to można osiągnąć poprzez koncentrację na nieagresywnych treściach przekazów bądź uświadomienie sobie, że przedstawiana przemoc jest fikcyjna. Niestety, coraz bardziej sugestywne formy prezentowania treści medialnych skutecznie przeciwdziałają próbom zdystansowania się — pobudzenie zmysłów jest tak silne, że podważa świadomość fikcyjności przekazu.

Dodatkowo Z. Melosik⁹² zwraca uwagę na ogromne poczucie „mocy”, jakie stwarzają interakcyjne gry komputerowe, w których młodzi ludzie budują i niszczą imperia, podróżują po całym świecie, wygrywają niezliczone potyczki i wyścigi, podkreślając jednocześnie, że możliwość wybierania spośród dziesiątków kanałów telewizyjnych dopełnia poczucie kontroli i sprawstwa.

Najbardziej znaczący zarzut przeciwko treściom przekazywanym w mediach wysuwany jest w związku z ich wpływem na obniżanie tzw. progu hamowania,

⁹² Z. MELOSİK: *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej...*, s. 60—61.

czym tłumaczy się także wzrost poziomu agresji w szkołach⁹³. Opisywane zjawisko dotyczy wzrostu tolerancji wobec przemocy i gotowości do jej przejawiania. W konsekwencji powstaje klimat powszechnej akceptacji, a nawet gloryfikacji przemocy, która — jako „normalna” droga rozwiązywania konfliktów międzyludzkich i społecznych — staje się istotną cechą obecnej kultury. Tym samym, jak stwierdza C. Ascher⁹⁴, we współczesnej kulturze materialistycznej „celebracja przemocy w filmie, telewizji i popularnych piosenkach, przeradza się w epidemię osobistych tragedii”. Nie mniej istotne jest także to, że werbalna ocena zachowania agresora staje się kwestią drugorzędną wobec rzeczywistych skutków wywoływanych przez agresję, takich jak dominacja w grupie, uwaga otoczenia, prestiż, dostęp do specjalnych przywilejów. Z tego powodu nagłośnienie agresywnych zachowań przez otoczenie wcale nie musi ich redukować, jeśli przy tej okazji agresor staje się gwiazdą choćby jednego zdarzenia⁹⁵ (*vide*: popularne w ostatnim czasie umieszczanie w internecie filmów dokumentujących akty agresji, nakręconych kamerami w telefonach komórkowych).

2.2.5. Cechy osobowe — indywidualny sposób definiowania świata

Od urodzenia towarzyszyła mi myśl, że będę robił to, na co mam ochotę.

*Zawsze czułem, że żadne normy ani regulaminy mnie nie dotyczą*⁹⁶

Mówiąc o indywidualnym sposobie interpretacji świata, bierze się pod uwagę procesy poznawcze jednostki, a przede wszystkim jej sposób myślenia. Nie ulega kwestii, że rozwój agresywnych reakcji jest związany z przyswajaniem zarówno określonych wzorów zachowania, jak i pewnych standardów, reguł i norm, określających, kiedy, wobec kogo i w jaki sposób można zachować się agresywnie. Przyswojone normy są zależne od rodzaju gromadzonych doświadczeń społecznych, nie należy jednak zapominać, że odbiór treści społecznych uwarunkowany jest poziomem rozwoju poznawczego jednostki⁹⁷. Schematy percepcyjno-poznawcze, zawierające skumulowane doświadczenia społeczne, determinują funkcjonowanie

⁹³ J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole...*, s. 111—112; por. A. FRĄCZEK: *Dzieci mordują dzieci. Rozmowa*. „Polityka” 1997, nr 3, s. 31—32.

⁹⁴ C. ASCHER: *Gainig Control of Violence in The Schools: A View from The Field*. „ERIC Digest”, No. 100: 1994; cyt. za: J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole...*, s. 111—112.

⁹⁵ I. POSPISZYL: *Patologie społeczne...*, s. 113.

⁹⁶ Wypowiedź czternastoletniego przestępcy za: A.Q. BARRIGA, J.C. GIBBS, G.B. POTTER, A.K. LIAU: *Kwestionariusz „Jak myślę” (HIT). Podręcznik*. Warszawa: Instytut Amity 2005, s. 4.

⁹⁷ J.M. WOLIŃSKA: *Agresywność młodzieży...*, s. 34—35.

jednostki w otoczeniu. Najważniejsze wśród nich są specyficzne reguły postępowania związane z samooceną oraz obrazem i oceną innych⁹⁸.

Schematy poznawcze odnoszące się do sytuacji i wydarzeń określa się mianem „skryptów”, które zawierają charakterystyczne cechy krytycznej sytuacji, oczekiwania wobec zaangażowanych w nią uczestników oraz wobec konsekwencji różnych możliwości zachowań⁹⁹. Badania dowodzą¹⁰⁰, że u młodych ludzi charakteryzujących się wysokim poziomem agresji, występują w procesie myślowym pewne specyficzne cechy, różniące ich od rówieśników — poziom ich moralnego rozumowania jest niższy, na co wskazuje fakt, że rzadziej biorą pod uwagę motywy postępowania innych, cechuje ich mniejsza empatia wobec cierpiących, a świat postrzegają jako miejsce groźne i pełne niebezpieczeństw, w którym przemoc jest akceptowalna. To „wrogie zniekształcenie atrybucji” może w konsekwencji aktywizować agresywny skrypt i zwiększyć prawdopodobieństwo wyboru agresji z repertuaru różnych zachowań¹⁰¹.

Wielu badaczy¹⁰² uważa, że agresywne reakcje są zdeterminowane występowaniem tzw. **egotystycznych zniekształceń poznawczych**, wyznaczających określony sposób postrzegania i oceny rzeczywistości, które — jak dowodzą Arnold P. Goldstein, Barry Glick i John C. Gibbs¹⁰³ — są podłożem dwóch rodzajów zachowań agresywnych:

- **zachowań proaktywnych** — będących konsekwencją myślenia o sobie w kategoriach: „ja jestem najważniejszy i mam prawo do wszystkiego”,
- **zachowań reaktywnych** — wynikających z przekonania o swojej niepełnej wartości i „poprawiania” swojego wizerunku poprzez agresję.

Wspomnianym zniekształceniom pierwotnym towarzyszą tzw. wtórne zniekształcenia poznawcze, dodatkowo fałszujące obraz relacji jednostki z otoczeniem. J.C. Gibbs, G.B. Potter i A.R. Goldstein¹⁰⁴ zaproponowali ich typologię, obejmującą cztery kategorie:

- **Egocentryzm** — przedkładanie własnych poglądów, oczekiwań, potrzeb, praw i uczuć nad uzasadnione poglądy, prawa i uczucia innych, a nawet swoją dalekosiężną korzyść.

⁹⁸ Por. S. GELLER: *Funkcje mechanizmów poznawczych w regulacji agresji*. W: *Z zagadnień psychologii agresji*. Red. A. FRĄCZEK. Warszawa: PWN 1989.

⁹⁹ A. KRAHE: *Agresja...*, s. 43.

¹⁰⁰ K.A. DODGE: *A Social Information Processing Model of Social Competence in Children*. In: *Cognitive Perspectives on Children's Social and Behavioral Development: Minnesota Symposium on Child Psychology*. Vol. 18. Ed. M. PERLMUTTER. New York: Erlbaum 1985.

¹⁰¹ A. KRAHE: *Agresja...*, s. 43.

¹⁰² A.Q. BARRIGA, J.C. GIBBS, G.B. POTTER, A.K. LIAU: *Kwestionariusz „Jak myślę” (HIT)...*; J.C. GIBBS, G.B. POTTER, A.R. GOLDSTEIN: *The EQUIP Programme: Teaching Youth to Think and Act Responsibly Through a Peer — Helping Approach*. Champaign, IL: Research Press 1995.

¹⁰³ A.P. GOLDSTEIN, B. GLICK, J.C. GIBBS: *Art. Program Zastępowania Agresji*. Warszawa: Instytut Amity 2004, s. 7—8.

¹⁰⁴ J.C. GIBBS, G.B. POTTER, A.R. GOLDSTEIN: *The EQUIP Programme...*

- **Obwinianie innych** — błędne przypisywanie winy czynnikom zewnętrznym, a zwłaszcza innej osobie, grupie lub chwilowej aberracji (np. miałem zły humor).
- **Umnieszanie / niewłaściwe nazywanie** — przedstawianie zachowań społecznych jako w istocie rzeczy nieszkodliwych, akceptowalnych, a nawet godnych podziwu; „przyklejanie” innym poniżających lub odczłowieczających etykiet.
- **Fatalizm** — nieuzasadnione przypisywanie innym wrogich intencji, przewidywanie dla danej sytuacji społecznej najgorszego z możliwych scenariusza tak, jakby był on nieuchronny, albo zakładanie, że poprawa zachowania, własnego lub cudzego, nie jest możliwa.

Główną funkcją wymienionych zniekształceń jest racjonalizacja zachowania polegająca na neutralizacji empatii i poczucia winy oraz redukcja dysonansu poznawczego między społecznym zachowaniem a pozytywnym obrazem własnej osoby.

Chronicznie agresywni młodzi ludzie oprócz opisanych błędów percepcji i poznania wykazują także pewien rodzaj fałszywej zgodności, przyjmując, że inni działają tak samo, jak oni. Charakteryzuje ich także silny opór wobec zmiany oraz zakotwiczenie, polegające na upartym obstawaniu przy swoim sposobie oceny rzeczywistości, nawet w obliczu przekonujących dowodów przeciwko ich sądowi¹⁰⁵.

*

Wszystkie omówione wyżej czynniki kształtują jednostkę i determinują jej indywidualny sposób funkcjonowania. Ich analiza i wzajemne zależności muszą być brane pod uwagę zarówno przy konstruowaniu diagnozy zmierzającej do podjęcia działań zaradczych w przypadkach jednostkowych, jak i w planowaniu zmian systemowych.

¹⁰⁵ A.P. GOLDSTEIN, B. GLICK, J.C. GIBBS: *Art. Program Zastępowania Agresji...*, s. 96.

Metodologiczne podstawy badań własnych

3.1. Koncepcja i cele badań własnych

Przyjmując definicję problemu społecznego Stefana Nowaka¹, który twierdzi, że z problemem takim mamy do czynienia, gdy rzeczywistość społeczna odbiega od pewnych uznawanych standardów, oraz w sytuacji, gdy w określonych zbiorowościach standardy te nie są przestrzegane, zjawisko eskalacji agresji wśród dzieci i młodzieży można obecnie rozpatrywać w tych kategoriach. Zgodnie z opinią I. Pufal-Struzik², agresywnie zachowuje się już nie tylko młodzież z patologicznych środowisk — coraz częściej spotykamy się z agresją tzw. „kulturalnej” młodzieży z „dobrych domów”, z elitarnych szkół, a na ulicę zaczynają wychodzić coraz młodsze roczniki agresywnych nastolatków. Szczególny niepokój budzi wzrost agresywności młodzieży rozumianej jako akt zamierzony, mający na celu zaszkodzenie lub zadanie bólu innemu człowiekowi. Najbardziej drastycznym i widocznym (często nagłaśnianym przez media) przejawem tego typu zachowań jest wzrost liczby zabójstw, rozbojów, pobić, problem tzw. fali w szkole czy — ogólnie mówiąc — brak szacunku wobec dorosłych (rodziców, nauczycieli)³.

Agresja jest zjawiskiem wielowymiarowym, a jej uwarunkowania są często bardzo złożone. Ich analiza wiąże się z oceną środowiska życia jednostki, którego najważniejszymi elementami są: środowisko rodzinne, szkolne, rówieśnicze i lokalne, traktowane łącznie jako bezpośrednio oddziałujące na jednostkę warunki rozwoju oraz globalne warunki socjalizacyjno-wychowawcze, determinujące rozwój w sposób pośredni⁴. Z uwagi na fakt, że badania własne zmierzały do ustalenia psychospołecznych determinantów agresywnych zachowań młodzieży, koncentrowano się w ich trakcie na wszystkich wymienionych elementach środowiska życia (analizu-

¹ S. NOWAK: *Metodologia badań socjologicznych*. Warszawa: PWN 1970, s. 462.

² I. PUFAL-STRUZIK: *Dyspozycja do reagowania agresją u dziecka a wadliwa socjalizacja w rodzinie — aspekty psychologiczne*. W: *Agresja dzieci i młodzieży. Uwarunkowania indywidualne, rodzinne i szkolne*. Red. I. PUFAL-STRUZIK. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP 2007, s. 12.

³ I. POSPISZYL: *Patologie społeczne*. Warszawa: PWN 2008, s. 107.

⁴ E. WYSOCKA: *Diagnoza w resocjalizacji*. Warszawa: PWN 2008, s. 197.

jąc globalne warunki socjalizacyjne głównie poprzez wpływ mediów), ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki środowiska rodzinnego. Teoretyczne uzasadnienie takiego podejścia stanowić może koncepcja dewiacji E.H. Sutherlanda, opierająca się na założeniu, że w procesie patologizacji zachowania najbardziej znaczące jest oddziaływanie środowiska rodzinnego, którego jakość stanowi wyznacznik rozwoju jednostki w określonym kierunku, natomiast wpływ bardziej odległych środowisk (szkolne, rówieśnicze, makrospołeczne, kulturowe) ujawnia się w sytuacji dysfunkcjonalności środowiska rodzinnego⁵. Można się tu także powołać na teoretyczne założenia klasycznej pedagogiki społecznej H. Radlińskiej, akcentującej wzajemne związki między kulturą, środowiskiem i jednostką, co sprawia, że zadania dyscypliny wykraczają poza opis badanej rzeczywistości, stając się impulsem do jej przeobrażania⁶.

W konceptualizacji własnego projektu badawczego należało uwzględnić fakt, iż w obszarze badań pedagogicznych wyodrębnić można dwie orientacje: ilościową i jakościową⁷. Podejście jakościowe powstało jako krytyka dotychczas stosowanych metod i propozycja innego sposobu badania empirycznego, miało zatem nie tyle zastąpić strategie ilościowe, ile stanowić ich alternatywę, pozostawiając badaczowi dwie możliwości wyboru. Decydując się na zastosowanie strategii ilościowych, podporządkowuje się on metodologii opartej na założeniach pozytywistycznych, zakładającej istnienie świata obiektywnego. Bada więc obiekty, które może poddać pomiarowi, i szuka zależności przyczynowo-skutkowych, by móc wywierać skuteczny wpływ na rzeczywistość społeczną. Strategia jakościowa nie jest już tak wyrazista i precyzyjna. Badacz, zakładając subiektywny charakter własnego poznania, przyjmuje, że w badaniu rzeczywistości społecznej musi posługiwać się elastycznymi narzędziami, które w razie konieczności będzie mógł przekształcać lub zmieniać. Dzięki temu może dotrzeć w głąb badanego zjawiska i poszerzyć jego kontekst⁸.

Uznanie zasadności realizacji badań jakościowych w naukach społecznych stanowi swego rodzaju przełom antypozytywistyczny, jest bowiem równoznaczne z przyjęciem i wykorzystaniem założeń filozofii hermeneutycznej i fenomenolo-

⁵ Tamże, s. 198; por. A. SIEMASZKO: *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*. Warszawa: PWN 1993.

⁶ E. SYREK: *Teoretyczne standardy zdrowia dzieci i młodzieży a ich środowiskowe uwarunkowania w regionie górnośląskim. Studium pedagogiczno-społeczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 1997, s. 41.

⁷ Por. E. WYSOCKA: *Nowe problemy metodologiczne oraz dylematy badaczy w eksplikacjach lokalnych środowisk wychowawczych w okresie zmiany społecznej*. W: *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku. Przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych*. Red. B. KROMOLICKA, A. RADZIEWICZ-WINNICKI, M. NOSZCZYK-BERNASIEWICZ. Katowice: Wydawnictwo ŚWSZ 2007, s. 177—190.

⁸ T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2001, s. 267—268.

logicznej⁹. W hermeneutyce podstawową kwestią jest interpretacja sensu wraz z wyszczególnieniem rodzajów poszukiwanych sensów w tekście (przy czym tekst nie jest rozumiany wyłącznie jako zapis, ale także jako rzeczywistość społeczna), a celem poznania staje się rozumienie, które zachodzi jedynie w obrębie jakiejś kultury i czasu. Punktem wyjścia poznania hermeneutycznego jest zatem doświadczenie życia każdego pojedynczego człowieka, starającego się je zrozumieć zarówno w jego jednostkowości, jak i w powiązaniu z całością. Z kolei perspektywa fenomenologiczna pociąga za sobą koncentrację na świecie przeżywanym, otwartości podmiotów na doświadczenie, prymacie dokładnych opisów i próbie wzięcia w nawias uprzedniej wiedzy badacza. Dla fenomenologii istotne są subiektywne aspekty ludzkiego zachowania, dlatego badacz próbuje wejść do pojęciowego świata badanych, aby zrozumieć, co i jak myślą inni oraz jak interpretują własne doświadczenie¹⁰.

W przeprowadzonych badaniach zdecydowano się na zastosowanie orientacji jakościowej, z uwagi na fakt, że nadrzędnym ich celem było przyjrzenie się poszczególnym przypadkom z różnych perspektyw oraz uchwycenie subtelnych nieraz zależności i uwarunkowań społeczno-kulturowych wpływających na ukształtowanie się u danej jednostki tendencji do prezentowania agresywnych zachowań. Chodziło też o ustalenie, jak sami badani postrzegają swoje zachowanie i rzeczywistość społeczną, na ile zniekształcona jest ich percepcja oraz jak ich subiektywne relacje mają się do obiektywnych faktów. Przyjęto przy tym perspektywę fenomenologiczną, oznaczającą przejście od stanowiącego punkt wyjścia świata teoretycznego do świata życia codziennego, który stał się przedmiotem poznania bezzałożeniowego. Decyzja o wykorzystaniu strategii jakościowej jest o tyle istotna, że jak dotąd w badaniach dotyczących zjawiska agresji wśród młodzieży przeważała orientacja ilościowa¹¹. Analiza tych badań prowadzi jednak do wniosku, że przy zastosowaniu strategii ilościowych trudno dostrzec indywidualne doświadczenia życiowe kryjące się za testami statystycznymi i zestawieniami liczbowymi. Co więcej, zarówno z perspektywy zorientowanej na zrozumienie, jak i ukierunkowanej na działanie, niejednokrotnie istotniejsze jest wyjaśnienie głębszych przyczyn badanego zjawiska i jego następstw niż jedynie opisanie przejawów danego problemu oraz częstości ich występowania¹².

⁹ E. BIELSKA: *Studenci a liberalny system wartości w Polsce i Danii*. Gdańsk: GWP 2006, s. 78; A. RADZIEWICZ-WINNICKI: *Oblicza zmieniającej się współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2001, s. 104—106.

¹⁰ S. KVALE: *Interviews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana” 2004, s. 49, 56—64; por. T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 270—274.

¹¹ Por. K. OSTROWSKA, J. SURZYKIEWICZ: *Zachowania agresywne w szkole*. Warszawa: CMPPP 2005; J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: CMPPP 2000.

¹² B. FLYVBJERG: *Pięć mitów o badaniach typu studium przypadku*. „Studia Socjologiczne” 2005, nr 2(177), s. 52.

Jak podkreśla A. Nowak¹³, badania jakościowe nie poddają się wartościowaniu, które można ująć w kategoriach ilości, wielkości, gęstości i częstości. Istotny jest w nich kontekst sytuacyjny, wpływający na niepowtarzalność ludzkich wyborów, zachowań i doświadczeń, czego konsekwencją jest koncentracja na jakości indywidualnego doświadczenia wpływającego na funkcjonowanie społeczne konkretnej osoby. Badania te wykraczają poza ustalone schematy, a ich wartość polega na uchwyceniu punktu widzenia jednostki. W takim rozumieniu wybór orientacji jakościowej ułatwił także realizację prakseologicznego celu opisywanych badań, jakim było ustalenie wyznaczników skuteczności oddziaływań profilaktycznych i interwencyjnych zorientowanych na agresywne zachowania młodzieży.

Warto zaznaczyć, że permanentną cechą badań jakościowych jest podejmowanie bezpośredniego kontaktu z badaną rzeczywistością lub grupą poddanych badaniom osób. Badacz tym samym przestaje być neutralnym i anonimowym dla respondentów ekspertem, starając się być nie tylko świadkiem, ale również uczestnikiem badanych zjawisk¹⁴. Wymaga to otwarcia na badane osoby, dialogu, odkrywania wewnętrznych przeżyć i odtwórczego ich doświadczania¹⁵. Dzięki zebrany danym, dotyczącym doświadczenia życia codziennego, w toku prowadzonych badań indukowana była wiedza o rzeczywistości, która posłużyć może do tworzenia nowej teorii, opisującej poznawane zjawisko¹⁶.

Podejście jakościowe, zakładające swoistą bezzakończoność w poznawaniu natury interesującego badacza zjawiska, zmusza go do rezygnacji z hipotez badawczych. Oznacza to konieczność przyjęcia postawy „naiwnej poznawczo”, czyli „zawieszenia” na czas badania swoich przekonań i sądów, które mogłyby określać kierunek dalszych poszukiwań, a tym samym — zawęzić spektrum eksplorowanych zagadnień¹⁷. Z tego względu przed przystąpieniem do badań zrezygnowano z formułowania hipotez, by nie ograniczały one możliwości odkrywania nowych aspektów analizowanych zjawisk.

3.2. Problematyka badawcza i przedmiot badań

W literaturze przedmiotu powszechnie prezentowany jest pogląd, że sformułowanie problemów badawczych stanowi element wyjściowy szeroko rozumianej

¹³ A. NOWAK: *Bezrobocie wśród niepełnosprawnych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2002, s. 99.

¹⁴ A. RADZIEWICZ-WINNICKI: *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2008, s. 311.

¹⁵ S. PAŁKA: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: GWP 2006, s. 55.

¹⁶ Por. T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 291.

¹⁷ Tamże, s. 279.

metody naukowej, natomiast działania podejmowane w procesie badań naukowych służą rozwiązywaniu tych problemów. Zdaniem Stanisława Palki¹⁸ „problem jest kłamrą spinającą badania i składnikiem strukturalnym nadającym im sens i wartość poznawczą”.

Według S. Nowaka¹⁹ problematyka badań naukowych to „pewien zbiór pytań lub częściej zhierarchizowany system pytań tego rodzaju, iż warunkiem udzielenia odpowiedzi na pytanie bardziej ogólne w tym systemie są wcześniejsze odpowiedzi na pytania bardziej szczegółowe”. Można zatem wyróżnić problemy główne oraz wynikające z nich problemy szczegółowe, będące swego rodzaju „drogowskazami” dla badacza, wyznaczającymi kierunki postępowania badawczego²⁰. Problem główny i problemy szczegółowe muszą przy tym być ze sobą merytorycznie związane i spójne tak, aby tworzyły pewną całość i w określony sposób zhierarchizowany system²¹.

Formułowanie problemów badawczych w ramach strategii ilościowych obwarowane jest wieloma warunkami, co sprawia, że tylko niektóre pytania nurtujące badacza mogą stanowić problem — metodologia ściśle określa, co i w jaki sposób może zostać zbadane. Sytuacja kształtuje się zupełnie inaczej w badaniach jakościowych, w których problemy formułowane są w kategoriach ogólnych, nieprecyzujących szczegółowych kierunków poszukiwań. Problemy nie dotyczą też zależności między badanymi zjawiskami, ponieważ badacz zakłada dopiero ich eksplorację, a nie przesądza *a priori* o ich istnieniu²².

Problemy badawcze formułowane w ramach orientacji jakościowej muszą jednak ogniskować się wokół pewnych wybranych zagadnień, by badacz mógł nieco zawęzić obszar poszukiwań i sensownie zaplanować ich przebieg. Z tego względu własne eksploracje badawcze zdecydowano się skoncentrować na kwestiach najbardziej istotnych dla przebiegu procesów socjalizacyjnych, takich jak: funkcjonowanie rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej (z uwzględnieniem szerszego kontekstu społecznego) oraz kształtowanie określonych wzorów reakcji przez środki masowego przekazu.

Rodzina jest traktowana jako główne źródło potencjalnych zaburzeń zachowania, ponieważ stanowi podstawowy teren pierwotnych doświadczeń życiowych jednostki, których wpływ na jej losy życiowe jest decydujący i niezastępowalny przez żadne inne oddziaływania. Środowisko rodzinne może zatem stymulować lub hamować rozwój dziecka, kształtować wzory zachowań i determinować sposób postrzegania rzeczywistości społecznej. Jak wskazuje literatura przedmiotu, diagnoza rodziny powinna obejmować różne obszary jej funkcjonowania, a w szcze-

¹⁸ S. PALKI: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna...*, s. 11.

¹⁹ S. NOWAK: *Metodologia badań społecznych...*, s. 30.

²⁰ S. PALKI: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna...*, s. 17.

²¹ L.A. GRUSZCZYŃSKI: *Elementy metod i technik badań socjologicznych*. Tychy: Śląskie Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Nauk Społecznych 2002, s. 16.

²² T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 280.

gólności: sferę materialno-życiową (standard życia, zatrudnienie, dochody, warunki mieszkaniowe), sferę oddziaływań wychowawczych (postawy rodzicielskie, style wychowania, relacje interpersonalne, rodzaj stosowanych środków wychowawczych, sposoby spędzania wolnego czasu i konsumpcji dóbr kultury), sferę wartości (cele i treści wychowania, uznawane wartości, aspiracje życiowe i edukacyjne, wzory osobowe) oraz sferę warunków strukturalnych (liczba członków rodziny, hierarchia, sposób realizacji ról społecznych)²³.

Sytuacja szkolna jako jedna z przyczyn występowania agresywnych zachowań może być rozpatrywana w kategoriach samodzielnego źródła powodującego dysfunkcjonalność jednostki bądź jako czynnik wzmacniający zaburzenia powstałe w toku socjalizacji rodzinnej. W obu przypadkach analiza sytuacji szkolnej danej osoby powinna uwzględniać nie tylko jej osiągnięcia / niepowodzenia szkolne, ale również funkcjonowanie w rolach szkolnych (ucznia, kolegi, uczestnika systemu szkolnego), globalną ocenę środowiska szkolnego, tworzącego warunki funkcjonowania dziecka w szkole (jakość czynników materialnych, organizacyjnych, dydaktyczno-metodycznych, społecznych i kulturowych) oraz indywidualne warunki rozwoju i uczenia się (zaplecze rozwojowe, społeczno-kulturowe, socjalne)²⁴.

Znaczenie grupy w rozwoju zaburzeń zachowania jest niezaprzeczalne, ponieważ właśnie w grupach kształtuje się społeczna osobowość człowieka²⁵. W nich tkwi bowiem geneza więzi społecznych, które są podstawą mechanizmów przekazu kulturowo wyznaczonych standardów aksjonormatywnych. Przedmiotem diagnozy środowiska rówieśniczego, w kontekście dysfunkcyjnych zachowań jednostki, powinny być przede wszystkim: mechanizmy identyfikacji z grupą formalną i nieformalną, pozycja i popularność danej osoby w grupie formalnej i nieformalnej, percepcja własnej sytuacji i własnego zachowania w grupie, kompetencje społeczne i umiejętności interpersonalne, wyznaczające jakość funkcjonowania w grupie, zachowania grupowe oraz relacje między członkami grupy, uczucia i nastawienia wobec innych członków grupy i grupy jako całości, wymiary struktury i dynamiki grupowej²⁶.

W kształtowaniu wzorów zachowań dotyczących różnego typu sytuacji społecznych nie bez znaczenia są też wpływy makrostrukturalne, rozpowszechniane w ostatnim czasie głównie za pośrednictwem środków masowego przekazu. Dla ustalenia wagi tych wpływów istotne jest to, z jakiego typu mediów korzystają osoby prezentujące dysfunkcyjne zachowania, jak często to robią i jaki rodzaj przekazu preferują.

Wszystkie wymienione rodzaje wpływu społecznego, oddziałując na jednostkę, kształtują jej indywidualny sposób oceny odbieranych informacji, budowania obrazu świata i reagowania emocjonalnego, co z kolei determinuje określony sposób

²³ E. WYSOCKA: *Diagnoza w resocjalizacji...*, s. 199—200.

²⁴ Tamże, s. 202—204.

²⁵ Por. F. ZNANIECKI: *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: PWN 2001.

²⁶ E. WYSOCKA: *Diagnoza w resocjalizacji...*, s. 208—211.

zachowania. Jak podkreślają Danuta Urbaniak-Zajac i Jacek Piekarski²⁷, podejmujący różnego typu działania ludzie interpretują sytuacje i zachowania innych, korzystając (niekoniecznie świadomie) z posiadanej wiedzy, każdy z obiektów świata jest bowiem postrzegany w perspektywie tego, co już znane i swojskie, co ustanawia wiedza podręczna, traktowana, aż do odwołania, jako niepodlegająca dyskusji. Identyfikacja przyczyn agresywnych zachowań wymaga zatem również ustalenia, jak osoby je prezentujące postrzegają rzeczywistość społeczną, jak uzasadniają swoje działania i jakie błędy poznawcze najczęściej popełniają.

Mając na uwadze opisane wyżej kwestie, przed przystąpieniem do badań sformułowano główny problem badawczy, nadając mu formę pytania: Jakie psychospołeczne uwarunkowania przyczyniają się do wystąpienia agresywnych zachowań u osób w wieku dorastania?

Na podstawie tak zdefiniowanego problemu głównego zostały określone następujące problemy szczegółowe:

- Jak często badani prezentują agresywne zachowania?
- Jaki rodzaj agresywnych zachowań dominuje wśród badanych?
- W jakich okolicznościach najczęściej występują agresywne zachowania?
- Jak badani interpretują swoje zachowanie?
- Jaki rodzaj zniekształceń poznawczych dominuje wśród badanych?
- Jaki jest poziom kompetencji społecznych badanych?
- Czy w najbliższym otoczeniu badanych istnieje społeczne przyzwolenie dla stosowania agresji?
- Jakie są relacje badanych z rodzicami i rodzeństwem?
- Jakie wzmocnienia pozytywne są najczęściej stosowane wobec badanych przez ich rodziców?
- Jakie strategie dyscyplinujące są stosowane przez rodziców badanych?
- Jaki klimat emocjonalny panuje w rodzinach badanych?
- Czy rodzice badanych prezentują agresywne zachowania?
- Jaki status społeczno-ekonomiczny posiadają rodziny badanych?
- Jakie są relacje badanych z nauczycielami?
- Jakiego typu oddziaływania wychowawcze są stosowane wobec badanych przez nauczycieli oraz pedagogów / psychologów szkolnych?
- Jak badani funkcjonują w rolach szkolnych?
- Jakie są osiągnięcia szkolne badanych?
- Jakiego typu oddziaływaniom profilaktycznym i / lub interwencyjnym byli poddawani badani?
- Czy badani podlegają procesowi naznaczenia społecznego w swoim najbliższym otoczeniu?

²⁷ D. URBANIAK-ZAJAC, J. PIEKARSKI: *Badania jakościowe — uwagi wprowadzające*. W: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Red. D. URBANIAK-ZAJAC, J. PIEKARSKI. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2001, s. 23.

- Czy badani czują się bezpiecznie w swoim środowisku szkolnym?
- Jakie są relacje badanych z rówieśnikami?
- Jak badani postrzegają swoją pozycję w grupie rówieśniczej?
- Czy badani asymilują wartości wyznawane przez grupę?
- Czy badani kiedykolwiek doświadczyli przemocy rówieśniczej?
- Czy badani kiedykolwiek byli sprawcami przemocy rówieśniczej?
- Z jakiego typu mediów badani najczęściej korzystają?
- Jakiego typu przekazy medialne badani odbierają najczęściej?
- Jak badani postrzegają rzeczywistość społeczną?

Przystępując do badań, zakładano, że uzyskanie odpowiedzi na powyższe pytania nie tylko pozwoli na pogłębienie stanu refleksji na temat analizowanych zjawisk, ale także umożliwi zaplanowanie skutecznych działań zaradczych, które znalazłyby zastosowanie na gruncie rodzimego systemu oświaty.

3.3. Metoda i techniki badawcze

Nadrzędnym warunkiem rozwiązywania problemów badawczych i powodzenia badań jest właściwy dobór metod²⁸. W badaniach własnych zastosowano charakterystyczną dla pedagogiki społecznej metodę indywidualnych przypadków, głęboko osadzoną w koncepcjach pracy socjalnej Mary Richmond i Heleny Radlińskiej. Jest to „sposób badania polegający na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych”²⁹. Ekstremalność, rozumiana jako odbieganie od normy, nie jest tutaj traktowana jako wada, ponieważ analizowany przypadek badacz osadza w znanej sobie teorii, a opis przypadku niemający odzwierciedlenia w teorii może przyczynić się do jej wzbogacenia, a nawet przekształcenia. Co więcej, zgodnie z opinią Benta Flyvbjerga³⁰, badanie przypadku reprezentatywnego czy próby losowej nie musi być najbardziej odpowiednią strategią w sytuacji, gdy celem jest zdobycie możliwie największego zasobu informacji o danym problemie lub zjawisku, gdyż przypadek typowy czy przeciętny często nie jest najbogatszym nośnikiem informacji.

Metoda indywidualnych przypadków zwykle ujmowana jest jako całościowy sposób badania biografii jednostki, uwzględniający czynniki biologiczne (warunki

²⁸ A. NOWAK: *Bezrobocie wśród niepełnosprawnych...*, s. 105.

²⁹ T. PILCH: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1995, s. 48.

³⁰ B. FLYVBJERG: *Pięć mitów o badaniach typu studium przypadku...*, s. 52.

materialne, higieniczno-zdrowotne), psychologiczne (cechy osobowe) oraz społeczne (zakres i treść układu interakcji społecznych jednostki na tle warunków rodzinnych, szkolnych, grupy rówieśniczej oraz indywidualnych właściwości psychofizycznych). Metoda ta ma na celu przede wszystkim możliwie pełne poznanie determinantów rozwoju jednostki, analizę aktualnej sytuacji, a także ocenę prawidłowości funkcjonowania psychospołecznego. Oceny tej dokonuje się nie tylko w zakresie pewnych patologicznych funkcji, ale również w ramach obszarów efektywnego działania³¹.

Jak podkreśla B. Turlejska³², studium przypadku w badaniach pedagogicznych stanowi opis monograficzny jednostki w kontekście kulturowym. Jego celem jest dokładny opis podmiotu badań, z możliwie różnych perspektyw i z uwzględnieniem różnych aspektów. Owe różnorodności oglądu służyć mają wielorakie sposoby zbierania informacji. Wybór drogi postępowania jest podyktowany specyfiką przypadku, zastosowane techniki badawcze powinny jednak być dobrane tak, by można było jak najwięcej zrozumieć i jak najwięcej dowiedzieć się o badanym obiekcie³³. Zwłaszcza w kontekście analizy zaburzeń zachowania akcentuje się konieczność przyjęcia dwóch perspektyw: obiektywnej i subiektywnej, co oznacza, że techniki wykorzystywane w diagnozie agresji i jej uwarunkowań powinny opierać się na samoobserwacji i samoopisie oraz na obserwacji dokonywanej przez zewnętrznych obserwatorów. Stąd dwa podstawowe źródła informacji stanowią: osoba badana i osoby z jej otoczenia społecznego, a sposoby pozyskiwania informacji można sprowadzić do technik podstawowych (obserwacja, wywiad, analiza dokumentów i wytworów), technik psychometrycznych (kwestionariusze i skale) oraz różnych technik projekcyjnych³⁴. W opisywanych badaniach własnych posłużono się dwoma pierwszymi rodzajami technik badawczych, a konkretne techniki, jakie zostały zastosowane w trakcie badań to:

- **Wywiad nieskategoryzowany (swobodny)** — definiowany jako rozmowa badającego z respondentem według dyspozycji opracowanych przed przystąpieniem do badania³⁵. Umożliwia zebranie informacji, które ukazują uwarunkowania i okoliczności kształtowania się określonych opinii i postaw respondentów, pozwala zatem na gromadzenie danych jakościowych, pogłębiających znajomość poszczególnych zjawisk. Nie stosuje się w nim kwestionariusza zawierającego wcześniej sformułowane, pytania szczegółowe, najczęściej nie ma też ustalonego porządku zadawania pytań, a znaczna elastyczność formy zakłada możliwość

³¹ R. JANECKO: *Metoda indywidualnych przypadków w diagnostyce i terapii środowiskowej*. „Studia Pedagogiczne”, T. 19: 1970, s. 103.

³² B. TURLEJSKA: *Monografia pedagogiczna i studium przypadku*. W: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. PALKA. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 1998, s. 84.

³³ T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 298.

³⁴ E. WYSOCKA: *Diagnoza w resocjalizacji...*, s. 277.

³⁵ T. PILCH: *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 82.

poruszania kwestii nieprzewidzianych w pierwotnym planie, jeśli ich istotność wynika z uzyskiwanych w trakcie badania danych³⁶. Iris Köpp i Wilfried Lippitz³⁷ w odniesieniu do wywiadu swobodnego opartego na dyspozycjach wyróżniają część „obowiązkową” i część „wolną”. Pierwsza z nich składa się z pytań zadawanych wszystkim badanym, by można było porównać poszczególne przypadki, druga — zawiera pytania, które mogą mieć znaczenie w konkretnym przypadku i / lub specyficznej sytuacji. Taką procedurę prowadzenia wywiadu wykorzystano także w toku badań własnych. Dyspozycje do wywiadu zostały opracowane na podstawie wyżej wymienionych problemów szczegółowych. Kwestie poruszane w trakcie przeprowadzonych wywiadów związane były z wpływami społecznymi, którym podlegali badani, oraz z samooceną ich zachowania, ponieważ jedynie z osobistej relacji można się dowiedzieć, jak badani oceniają te wpływy i własny sposób funkcjonowania w rzeczywistości społecznej.

- **Analiza dokumentów** — zgodnie z definicją jest to m.in. technika poznawania biografii jednostek oraz opinii wyrażonych w dokumentach i jako taka została wykorzystana w przeprowadzonych badaniach. Posługując się klasyfikacją zaproponowaną przez T. Pilcha³⁸, w badaniach własnych posłużono się dokumentami kronikarskimi, czyli materiałami obrazującymi określone sytuacje, fakty i działania. Były to dokumenty pozostające w dyspozycji pedagoga szkolnego, takie jak: opinie poradni psychologiczno-pedagogicznych, diagnozy zespołów klasowych, notatki z pracy własnej z osobą badaną i / lub rodzicami, informacje pochodzące od wychowawców klas.
- **Skala agresji SABD (Buss—Durkee)**³⁹ — została skonstruowana na podstawie behawiorystycznej teorii uczenia się. Zawiera 75 itemów skategoryzowanych w 8 skal, z których jedna mierzy poczucie winy, a 7 — różne formy agresji i wrogości:
 1. Agresja fizyczna — obejmuje reakcje, w których jednostka używa siły fizycznej przeciwko człowiekowi lub zwierzęciu; termin ten nie dotyczy niszczenia przedmiotów martwych.

³⁶ J. SZTUMSKI: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk” 1999, s. 131—132.

³⁷ I. KÖPP, W. LIPPITZ: „*Moje nieczyste sumienie jest właściwie superwrażliwe*”. *Badania nad dzieciństwem w Niemczech*. W: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały...*, s. 147.

³⁸ T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 98.

³⁹ J.M. STANIK, A. ROSZKOWSKA, J. KUCHARIEWICZ: *Psychologiczna diagnoza zachowań agresywnych w świetle Skali Agresji Buss—Durkee (SABD) — wyniki badań i normalizacja testu*. W: *Zastosowanie wybranych technik diagnostycznych w psychologicznej praktyce klinicznej i sądowej*. Red. J.M. STANIK. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2006, s. 81—84; por. M. KOSEWSKI: *Wprowadzenie do Skali Agresji Buss—Durkee „Nastroje i Humory”*. Warszawa: Ośrodek Badań Przystępczości 1967.

2. Agresja pośrednia — jest związana z zachowaniami nieuporządkowanymi, bezkierunkowymi, przejawiającymi się okazywaniem niezadowolenia, złego humoru i złości (np. tupanie nogami, rzucanie przedmiotami), jak również z reakcjami niebezpośrednio skierowanymi na daną osobę (np. plotki, złośliwe żarty).
3. Skłonność do irytacji — dotyczy tendencji do porywczowości, drażliwości, zrzędlowości czy grubiaństwa, pojawiającej się przy niewielkim nawet rozdrażnieniu.
4. Negatywizm — ma związek z działaniami opozycyjnymi wobec autorytetu, obejmującymi reakcje o różnym natężeniu: od biernego sprzeciwu aż do aktywnej walki przeciwko prawu czy ogólnie przestrzeganym normom.
5. Uraza — dotyczy prezentowania postaw nacechowanych krytycyzmem, zazdrością i nienawiścią, wypływających z rozgoryczenia i uogólnionej złości, związanej z rzeczywistymi bądź urojonymi krzywdami.
6. Podejrzliwość — jest związana z rzutowaniem wrogości na otoczenie; obejmuje reakcje nacechowane ostrożnością i niedowierzaniem, związane z przekonaniem, że inni krzywdzą nas lub próbują wyrządzić krzywdę.
7. Agresja słowna — obejmuje wszystkie werbalne przejawy agresji zawarte zarówno w formie wypowiedzi (krzyk, sprzeczki), jak i jej treści (groźby, przekleństwa).
8. Poczucie winy — dotyczy poznawczych i emocjonalnych reakcji związanych z konfliktem uczuciowym powstającym na skutek rzeczywistego bądź urojonego pogwałcenia norm moralnych i/lub społecznych.

Osoba badana, czytając kolejno każde twierdzenie, zaznacza odpowiedź *tak*, *nie* lub *nie wiem*. Uzyskane przez nią wyniki surowe obliczane są według specjalnie opracowanego klucza, a następnie porównywane z normami stenowymi. Wyniki stenowe ocenia się na podstawie następującej kategoryzacji: 1—4 = wyniki niskie, 5—6 = wyniki średnie, 7—10 = wyniki wysokie.

■ **Kwestionariusz „Jak myślę” (HIT)**⁴⁰ — służy do pomiaru egotystycznych zniekształceń poznawczych; składa się z 54 itemów, każdy z nich jest oceniany przez badanego za pomocą sześciostopniowej skali. Poszczególne pytania diagnostyczne dotyczą jednej z czterech kategorii zniekształceń: egocentryzmu, obwiniania innych, minimalizacji lub fatalizmu. W celu uzyskania możliwie najobszerniejszej i znaczącej reprezentacji treściowej diagnozowanych błędów poznawczych pytania odnoszą się też do jednej z czterech kategorii zachowań antyspołecznych charakteryzujących dwa zespoły opisane w DSM-IV — zaburzenia zachowania (*Conduct Disorder*) i zaburzenia negatywistyczne (*Oppositional-Defiant Disorder*). Do kategorii tych należą: negatywizm, agresja fizyczna, kłamstwo

⁴⁰ A.Q. BARRIGA, J.C. GIBAS, G.B. POTTER, A.K. LIAU: *Kwestionariusz „Jak myślę” (HIT)*. Podręcznik. Warszawa: Instytut Amity 2003.

i kradzież. Aby zapewnić odpowiednią równowagę pod względem zawartości treściwej, pytania diagnostyczne dla każdej kategorii zniekształceń poznawczych odnoszą się do wszystkich czterech kategorii wskaźników behawioralnych. Z tak uzyskanych ośmiu podskal utworzono trzy skale zbiorcze: jawną, ukrytą i globalną. Skala jawna (*Overt Scale-OV*) — składająca się z podskali „Negatywizm” i „Agresja fizyczna” — dotyczy zachowań antyspołecznych, wymagających zwykle bezpośredniej konfrontacji z ofiarą. Skala ukryta (*Covert Scale-COV*), składa się z podskali „Kłamstwo” oraz „Kradzież” i obejmuje wskaźniki behawioralne niewymagające zazwyczaj bezpośredniej konfrontacji. Wynik globalny jest pochodną wyników uzyskanych przez badanego we wszystkich ośmiu podskalach. Wyniki surowe otrzymuje się dzięki naniesieniu danych na specjalnie opracowany arkusz obliczeniowy. Wyniki te ocenia się poprzez zestawienie ich z normami centylowymi, stosując następującą kategoryzację: norma — poniżej 73 centyla, pogranicze normy i patologii — między 73 a 83 centylem, patologia — powyżej 83 centyla.

- **Kwestionariusz KKS-A(M)**⁴¹ — służy do samopisu posiadanych kompetencji społecznych, a jego pozycje są określeniami różnych czynności lub zadań — badany ma ocenić, z jaką efektywnością je wykonuje. Oceny dokonuje posługując się czterostopniową skalą, wyrażoną słownie: *zdecydowanie dobrze, nie-źle, raczej słabo, zdecydowanie źle*. Większość (60) pozycji KKS to określenia różnych czynności o charakterze społecznym i to one stanowią podstawę oceny kompetencji społecznych badanego. Pozostałe pozycje (30) są niediagnostyczne i dotyczą czynności nieposiadających społecznego charakteru. Większość pozycji diagnostycznych składa się na trzy czynnikowe skale:

- I (15 pozycji) — służy do badania kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach intymnych, oznaczających bliskie kontakty interpersonalne i związane z daleko idącym ujawnianiem się partnerów (np. zwierzanie się lub wysłuchiwanie zwierzeń dotyczących osobistych problemów),
- ES (18 pozycji) — diagnozuje kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej, związanych z byciem obiektem uwagi i potencjalnej oceny ze strony innych osób,
- A (17 pozycji) — jest przeznaczona do badania kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności, dotyczących realizowania własnych celów czy potrzeb przez wywieranie wpływu na innych lub opieranie się wpływowi innych.

Rezultaty badania można ujmować zarówno w formie wyniku łącznego, jak i pod postacią trzech wyników częściowych, informujących o postrzeganiu przez badanego poszczególnych typów kompetencji. Wyniki surowe, obliczane według

⁴¹ A. MATCZAK: *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP 2001.

specjalnie opracowanego klucza, ocenia się przez odniesienie ich do norm stenowych. Przy ocenie wyników stenowych korzysta się z następującej kategoryzacji: 1—3 = wyniki niskie, 4—7 = wyniki przeciętne, 8—10 = wyniki wysokie. Wykorzystana wersja kwestionariusza przeznaczona jest do badania uczniów i studentów.

3.4. Organizacja badań, charakterystyka próby badawczej

W badaniach jakościowych rezygnuje się z postulatu reprezentatywności próby, dającej prawo do tworzenia uogólnień na podstawie zebranego materiału badawczego, o doborze respondentów decydują zatem wyłącznie względy poznawcze. Nie kładzie się nacisku na dużą liczbę osób badanych, a badacz dokonuje doboru celowego, uzasadnionego sposobem określenia problemu badawczego⁴².

Do badań własnych kwalifikowane były osoby wskazane przez pedagogów szkolnych jako prezentujące różnego typu zachowania agresywne (przyjęto przy tym szeroką definicję pojęcia agresji — patrz rozdział 1.). Wstępnego wyboru dokonywali zatem pedagodzy, na podstawie własnej obserwacji i prowadzonej przez siebie diagnozy zespołów klasowych. Po przeprowadzeniu wywiadu i badań testowych dokonywano ewaluacji zebranego materiału badawczego. Jedynie w dwóch przypadkach zdecydowano się na jego odrzucenie, ze względu na duży opór badanych oraz niespójność i małą wiarygodność podawanych przez nich informacji. Dane uzyskane z wywiadu każdorazowo zestawiano z informacjami na temat badanego zawartymi w dokumentacji, którą dysponował pedagog. Po transkrypcji wszystkich wywiadów zebrany materiał badawczy poddano analizie jakościowej, posługując się kategoryzacją oraz interpretacją subiektywnych aspektów zachowania badanych⁴³.

Badania prowadzone były w latach 2007—2008, w różnych typach szkół ponadpodstawowych na terenie Katowic i Chorzowa. Ostatecznie do badań zakwalifikowano 50 osób, w tym 36 uczniów gimnazjum, 7 uczniów szkoły zawodowej i 7 uczniów liceum. Badani mieścili się w przedziale wiekowym 13—17 lat. Było wśród nich 12 dziewcząt i 38 chłopców. Sprawy w sądzie rodzinnym miało na swoim koncie 15 badanych, wobec 4 osób orzeczono umieszczenie w ośrodku szkolno-wychowawczym, zawieszone na okres próby, 5 osób znajdowało się pod dozorem kuratora sądowego. Ze względu na bardzo osobiste informacje uzyskane w wywiadach i konieczność ochrony prywatności badanych w opisie niektórych przypadków zostały zmienione imiona.

⁴² T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 281—282.

⁴³ S. KVALE: *Interviews...*, s. 193—207; por. M.B. MILES, A. HUBERMAN: *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana” 2000.

Zachowania agresywne w indywidualnych historiach życia młodzieży szkolnej

Kiedy nosisz w umyśle taką bądź inną historię, spostrzegasz jej związek z tym, co ci się przydarza. Daje ci ona pewną perspektywę, w której możesz umieścić wydarzenia ze swojego życia¹.

4.1. Opis indywidualnych przypadków

Przypadek 1 — Konrad M.

Dane z dokumentacji

Konrad ma 16 lat. Powtarza 2 klasę gimnazjum. Ma młodszego brata. Rodzice są po rozwodzie. Matka (lat 35) odeszła od ojca z powodu jego problemów z nadużywaniem alkoholu. Konrad od dzieciństwa wychowywał się u babci na wsi i tam chodził do szkoły. W 2005 roku jego matka przyjechała z synami na Śląsk i związała się z 28-letnim mężczyzną. Konrad, w odróżnieniu od brata, nie akceptuje partnera swojej matki, chociaż nazywa go ojcem. Matka ma wykształcenie zawodowe. Jest kobietą zaradną — choć czasowo nie miała pracy, podejmowała się różnych zajęć (chałupnictwo, sprzątanie, roznoszenie ulotek), by zarobić na życie. Sytuacja finansowa rodziny jest trudna, korzysta ona ze świadczeń pomocy społecznej (m.in. ze środków pomocy społecznej finansowane są obiady chłopców w szkole).

Problemy z zachowaniem Konrada zaczęły się, gdy chłopiec wszedł w konflikt z nauczycielem matematyki — pojawiły się złe oceny, upomnienia. Zdarza się, że Konrad jest przez nauczyciela niesłusznie obwiniany, raz został nawet uderzony. Agresywne zachowania Konrad przejawia głównie na matematyce (zabiera rzeczy z biurka, chowa kartkówki), choć jego frustracja czasem jest przenoszona także na inne lekcje. Na początku roku szkolnego dużo wagarował, teraz rzadziej opuszcza lekcje, ale jego oceny bardzo się pogorszyły (w drugim semestrze ma ponad 50 jedy-

¹ J. CAMPBELL: *Potęga mitu*. Kraków: Wydawnictwo „Znak” 1994, s. 2.

nek). Chłopiec przejawia duży negatywizm, brak zaufania do nauczycieli, nie chce pracować z pedagogiem.

Z powodu konfliktu z nauczycielem matematyki w sprawie Konrada trzykrotnie zwoływany był zespół wychowawczy:

- po pierwszym — został założony zeszyt obecności, sprawdzany codziennie przez matkę; nauczyciele po każdej lekcji potwierdzali w nim, że Konrad był na zajęciach; chłopiec miał też systematycznie pracować z pedagogiem, ale nie zgłaszał się na te zajęcia,
- po drugim — postanowiono, że Konrad zamiast spędzić zimowe ferie u babci na wsi, pojedzie na obóz sportowy organizowany przez szkołę, miał też uczestniczyć w Treningu Zastępowania Agresji prowadzonym przez pedagoga, lecz nie pojawiał się na zajęciach,
- po trzecim — Konrad został przeniesiony do równoległej klasy; jest to klasa z poszerzonym językiem angielskim, w której chłopiec ewidentnie sobie nie radzi i prawdopodobnie ponownie będzie powtarzał klasę 2.

Matka Konrada ma dobry kontakt ze szkołą. Wywiązuje się ze zobowiązań. Szybko reaguje na informacje o szkolnej sytuacji syna (kiedy Konrad wagarował, codziennie kontaktowała się z wychowawcą, mimo problemów finansowych rodziny opłaciła sugerowany przez szkołę wyjazd na zimowy obóz sportowy). W rodzinie są jasno ustalone normy i zasady. Matka i jej partner wzajemnie wspierają się w procesie wychowania chłopców.

Ogólnie stwierdzić można, że problemy z zachowaniem Konrada są związane z:

- brakiem akceptacji partnera matki,
- drastyczną zmianą środowiska,
- silnym konfliktem z nauczycielem.

Wyniki testów

TABELA 6. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Konrad M.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	14	4	7	4	5	7	13	4	54
Wyniki przeliczone (steny)	6	3	4	5	3	3	5	2	4

W badaniu kwestionariuszem SABD Konrad uzyskał średnie wyniki w zakresie agresji fizycznej, słownej i negatywizmu. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie niskim.

TABELA 7. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Konrad M.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	3,59	94
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	3,65	94
	skala ukryta (COV)	—	—	—	—	3,62	94
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	—	—	4,22	98
	obwinianie innych (BO)	—	—	—	—	3,20	86
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,44	92
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	3,36	92
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	3,30	84
	agresja fizyczna (PA)	—	—	—	—	4,00	96
	kłamstwo (L)	—	—	—	—	4,50	98
	kradzież (S)	—	—	—	—	2,72	86

Wszystkie wyniki uzyskane przez Konrada w badaniu kwestionariuszem HIT mieszczą się w zakresie patologii — oznacza to, że cechują go zarówno zniekształcenia poznawcze, jak i zaburzenia behawioralne mierzone przez test.

TABELA 8. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Konrad M.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	35	50	52	164
Steny	3	5	6	5
Poziom	niski	przeciętny	przeciętny	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) Konrad uzyskał niskie wyniki jedynie w podskali „Intymność”. Pozostałe jego wyniki plasują się na przeciętnym poziomie.

Dane z wywiadu

Konrad twierdzi, że nie zachowuje się niezgodnie ze stawianymi mu wymaganiami poza szkołą, a na terenie szkoły zdarza mu się to rzadko. Uważa, iż czasami prezentuje agresywne zachowania (mniej więcej raz w tygodniu), polegające przede wszystkim na bójkach z bratem — dochodzi do nich wówczas, gdy brat go zdenerwuje.

Konrad swoje relacje z bratem i rodzicami uznaje za dobre. Twierdzi, że rodzice nagradzają go rzadko, głównie za dobre oceny — otrzymuje najczęściej nagrody pieniężne lub pozwolenie na dłuższą grę na komputerze. Konrad jest natomiast czę-

sto karany, przede wszystkim za zachowanie w szkole, zwłaszcza za przeszkadzanie na lekcji, kłótnie z nauczycielem (co zdarza się, kiedy nauczyciel go zdenerwuje, wstawia mu jedynki, głównie na matematyce) — ma wtedy zakaz gry na komputerze. Czasami rodzice na niego krzyczą, np. gdy przeszkadza bratu.

Relacje pomiędzy rodzicami Konrad uważa za bardzo dobre. Twierdzi, że rodzicom zdarzają się kłótnie, ale rzadko. Jego zdaniem rodzina ma wiele pozytywnych kontaktów społecznych z krewnymi i znajomymi. Sytuację materialną rodziny ocenia jako dobrą.

Konrad nie lubi swojej szkoły. Twierdzi, że chodzi tam, bo musi, ale szkoła go nudzi. Nie chce mu się też chodzić do pedagoga, mimo że miał to robić. Jego relacje z nauczycielami są różne, w zależności od nauczyciela. Z większością z nich Konrad ma dobre kontakty. Najgorzej ocenia swoje relacje z nauczycielem z matematyki, przez niego „wyleciał z klasy”, bo ten chodził na skargę do dyrektora. Przyznaje też, że powtarzał 2 klasę, ponieważ nie chodził do szkoły i nie został sklasyfikowany.

W szkole nikt go nie nagradza, natomiast za swe zachowanie bywa karany, głównie przez dyrektora (np. za to, że rzucał śniegiem po klasie, musiał odśnieżać teren przed szkołą). Nie czuje się jednak w szkole niesłusznie obwiniany — twierdzi, że karę otrzymuje wtedy, kiedy sobie na nią zasłuży.

Relacje Konrada z rówieśnikami zmieniły się, odkąd został przeniesiony do równoległej klasy — teraz ma niewielu kolegów w klasie, a wielu poza klasą i poza szkołą. Głównie są to osoby w jego wieku i starsze. W grupie rówieśniczej nie ma przemocy — Konrad jej ani nie stosuje, ani nie doświadcza.

Chłopiec codziennie ogląda telewizję, przeważnie programy sportowe, czasami seriale, lubi też horrory. Ma w domu komputer, z którego często korzysta — zwykle gra w gry sportowe i „strzelanki”. Nie ma w domu Internetu, ale 1—2 razy w tygodniu odwiedza kafejki internetowe — najczęściej wchodzi na strony sportowe.

Konrad uważa, że dla niego i jego rówieśników ważne jest posiadanie pieniędzy. Na razie nie myśli jednak wiele o przyszłości — nie wie, jakie chce mieć wykształcenie, pracę, czy chce założyć rodzinę.

Przypadek 2 — Łukasz A.

Dane z dokumentacji

Łukasz ma 16 lat. Obecnie powtarza 2 klasę gimnazjum. Matka (lat 39) ma wykształcenie średnie, aktualnie nie pracuje, ojciec (lat 41) — wykształcenie zawodowe, pracuje na kopalni. Rodzice są w separacji. Chłopiec mieszka z matką. Ma 2 braci — jednego młodszego, drugiego starszego od siebie. Łukasz sprawia problemy dydaktyczne i wychowawcze od 1 klasy szkoły podstawowej (kontynuuje naukę w tej samej szkole), ale jego matka przez długi czas nie wyrażała zgody na diagnozę w poradni psychologiczno-pedagogicznej ani na pracę wychowawczą i terapeutyczną. Twierdziła, że chłopiec w domu jest grzeczny. Kiedy Łukasz był

niegrzeczny i matkę z tego powodu wzywano do szkoły, zwykle potem na pewien okres problemy z jego zachowaniem znikają.

Problemy Łukasza z zachowaniem w szkole podstawowej dotyczyły:

- utarczek słownych z nauczycielami i uczniami,
- biernej agresji — lekceważenia, niewykonywania poleceń,
- bójek (te zdarzały się rzadko, głównie z uczniami z tej samej szkoły),
- braku koncentracji na lekcjach.

Po przejściu do gimnazjum Łukasz nie był obecny na zajęciach integracyjnych i diagnozujących grupę, w związku z czym pedagog chciał przeprowadzić diagnozę indywidualnie. Na jej przeprowadzenie jednak nie zgodziła się matka.

W gimnazjum do wcześniej występujących problemów Łukasza z zachowaniem dołączyły:

- palenie,
- picie alkoholu,
- wagarowanie,
- jeszcze większy negatywizm,
- zastraszanie innych — uczniowie boją się Łukasza; jeśli wskazują go jako sprawcę jakiegoś przewinienia, proszą o zachowanie tajemnicy; Łukasz nigdy nie został złapany „na gorącym uczynku”,
- konflikty z prawem — Łukasz był zamieszany w sprawę kradzieży (aktualnie w tej sprawie toczy się postępowanie w sądzie rodzinnym) oraz handel narkotykami (w tej sprawie zostały wszczęte 2 postępowania, jedno z nich umorzono, drugie jest w toku).

Kiedy przeciwko Łukaszowi wszczęto sprawy karne, matka zmieniła zdanie i wyraziła zgodę na pracę chłopca z pedagogiem. Sama też dwukrotnie uczestniczyła w konsultacjach, ale wciąż nie jest konsekwentna w swoim postępowaniu wobec syna. Łukasz z matką zostali również skierowani do Ośrodka Promocji Rodziny. Uczestniczyli tam w kilku spotkaniach, ale nie kontynuują pracy terapeutycznej. W indywidualnej pracy z pedagogiem Łukasz współpracuje i wykonuje polecenia, ale nie przenosi nabytych umiejętności na inne sytuacje. Ze względu na złe wyniki w nauce prawdopodobnie ponownie będzie powtarzał klasę 2.

Wyniki testów

TABELA 9. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Łukasz A.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	15	8	8	5	4	13	10	9	63
Wyniki przeliczone (steny)	6	5	4	5	2	6	4	4	5

W badaniu kwestionariuszem SABD Łukasz uzyskał średnie wyniki w zakresie agresji fizycznej, pośredniej, negatywizmu i podejrzliwości. Ogólny wskaźnik agresywności utrzymuje się również na średnim poziomie. Wyniki w pozostałych podskalach plasują się na poziomie niskim.

TABELA 10. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Łukasz A.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	3,02	84
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	3,10	84
	skala ukryta (COV)	—	—	2,95	82	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	3,11	80	—	—
	obwinianie innych (BO)	—	—	2,90	76	—	—
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,00	84
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	3,09	86
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	2,9	72	—	—	—	—
	agresja fizyczna (PA)	—	—	—	—	3,30	90
	kłamstwo (L)	3,0	68	—	—	—	—
	kradzież (S)	—	—	—	—	2,90	90

Badanie kwestionariuszem HIT wykazało, że Łukasza cechuje tendencja do minimalizacji, fatalizmu, agresji fizycznej i kłamstwa. W obszarze patologii znalazł się też wynik uzyskany w skali całkowitej i skali jawnej. Ponadto wyniki uzyskane w skali ukrytej oraz w zakresie egocentryzmu i obwiniania innych mieszczą się na pograniczu normy i patologii.

TABELA 11. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Łukasz A.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	48	64	55	198
Steny	7	9	7	8
Pozion	przeciętny	wysoki	przeciętny	wysoki

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) Łukasz uzyskał wysoki wynik w podskali służącej ocenie zachowania w sytuacjach ekspozycji społecznej oraz przeciętny w podskalach „Intymność” i „Asertywność”. Wynik łączny znalazł się również na poziomie wysokim.

Dane z wywiadu

Łukasz twierdzi, że rzadko zachowuje się tak, żeby spotykało się to z dezaprobatą innych, a jeśli już mu się to zdarza, zazwyczaj są to krzyki. Krzyczy wówczas, gdy ktoś go zdenerwuje, *głupio się zachowuje, gada bez sensu, popisuje się czymś, mówi o kimś, albo o sobie, a tego nie zrobił, chwali się czymś*. Łukasz mówi mu wtedy, żeby przestał, bo to nie jest prawda. Czasami, jeśli ktoś go bardzo zdenerwuje, powie coś, co go dotknie, lub nawet go zaatakuje, używa siły fizycznej. Takie sytuacje zdarzają się zarówno w szkole, jak i poza nią. Łukasz przyznaje, że czterokrotnie był na spotkaniu terapeutycznym w poradni.

Relacje Łukasza z braćmi teraz układają się normalnie, chociaż kiedyś kłócili się. Aktualnie też zdarzają się konflikty, zwłaszcza z młodszym bratem, ale są rozwiązywane poprzez rozmowę. Kontakty z rodzicami Łukasz ocenia jako dobre, chociaż czasem kłóci się z matką, kiedy ona *próbuje mu wmówić coś, czego nie zrobił*. Ogólnie chłopiec dobrze czuje się w swojej rodzinie.

Nagrody Łukasz dostaje od matki, kiedy zrobi coś dobrze, zostanie dobrą oceną lub dobrze wypadnie na jakichś zawodach. Matka zwykle wtedy coś mu kupuje. Kary Łukasz najczęściej dostaje za kłótnie z bratem. Musi wtedy pozmywać, zrobić pranie, pozamiatać lub oddać matce telefon na tydzień. Zdarza się jednak, że matka ulega i oddaje telefon wcześniej, jeżeli Łukasz poprawi swoje zachowanie. Kiedyś dostawał klapsy, ale teraz już się to nie zdarza. Chłopiec jest też karany, kiedy matka zostaje wezwana do szkoły w związku z jego niewłaściwym zachowaniem, które zwykle polega na „użyciu siły”. Środki dyscyplinujące stosuje matka, ponieważ ojciec nie mieszka z rodziną, chociaż chłopiec widuje się z nim bardzo często (codziennie lub co drugi dzień).

Matka ma wielu znajomych ze szkoły i z pracy, z którymi często się spotyka. Rodzina też w miarę regularnie odwiedza dalszych krewnych. Sytuację materialną swojej rodziny Łukasz ocenia jako dobrą.

Łukasz nie lubi szkoły, bo trzeba się uczyć i starać. Twierdzi, że na lekcjach jest nudno, ale fajnie jest przebywać z kolegami. Z tego powodu zdarza mu się chodzić na wagary, najczęściej chodzi wtedy z kolegami do parku albo jadą do centrum handlowego. Czuje się nieakceptowany przez nauczycieli. Ocenia, że jego relacje z nauczycielami są różne — z niektórymi dobre, z niektórymi złe; zależy to od jego zachowania i od stopni, jakie otrzymuje. Jeśli kontakty z nauczycielem są złe, Łukasz stara się to zmienić. W szkole nie jest nagradzany, ale bywa karany przez dyrektora, np. gdy zostanie przyłapany na „paleniu w ubikacji”. Musi wtedy sprzątać albo dostaje karę pieniężną. Twierdzi, że zdarza się, że w szkole jest niesłusznie oskarżany.

Łukasz utrzymuje, że ma wielu kolegów, a jego relacje z nimi są bardzo dobre. Czasami się kłóca, ale bardzo rzadko i są to na ogół „bezsensowne kłótnie”. Nigdy nie uderzył żadnego ze swoich kolegów.

Chłopiec często ogląda telewizję, głównie sport, filmy i seriale. Ma w domu komputer, który najczęściej wykorzystuje do komunikowania się z kolegami, ściąg-

gania filmów i muzyki. Gra w gry samochodowe i przygodowe. Z komputera i Internetu korzysta codziennie.

Według Łukasza w życiu ważne są: zdobycie wykształcenia, praca i szczęście.

Przypadek 3 — Tomasz N.

Dane z dokumentacji

Tomek ma 16 lat. Chodzi po raz drugi do 1 klasy liceum ogólnokształcącego. Ma 2 starsze siostry; jedna z nich wyszła za mąż i ma dziecko, którym Tomek opiekuje się. Ojciec chłopca od 2 lat nie żyje. Matka (lat 45) nie pracuje, utrzymuje się z renty.

Matka twierdzi, że ma dobry kontakt z synem, Tomek opowiada jej o wszystkim, co się dzieje w szkole. Chłopiec nie ma w domu żadnych obowiązków. Jedynym jego zadaniem jest nauka. Matka jednak często zwalnia go ze szkoły, żeby opiekował się dzieckiem siostry lub zrobił coś w domu. Nieobecność Tomka w szkole matka zawsze usprawiedliwia.

Chłopiec źle się uczy, ma problemy z koncentracją, rozbija pracę na lekcji — rozmawia, jest głośny. Zdarzają mu się agresywne wypowiedzi adresowane do nauczyciela prowadzącego zajęcia. Kiedy jest wyrzucany z lekcji za niewłaściwe zachowanie, głośno trzaska drzwiami. Czasami prowokuje problemowe sytuacje w szkole. Parokrotnie został złapany na piciu alkoholu na wycieczce. W obecności nauczyciela komunikował też, że idzie na piwo (choć nie zawsze to robił).

Wyniki testów

TABELA 12. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Tomasz N.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	8	12	14	6	8	17	26	8	91
Wyniki przeliczone (steny)	4	7	7	6	4	9	10	3	7

W badaniu kwestionariuszem SABD Tomek uzyskał wysokie wyniki w zakresie agresji pośredniej, irytacji, podejrzliwości i agresji słownej. Ogólny wskaźnik agresywności plasuje się również na poziomie wysokim. Pozostałe wyniki mieszczą się w przedziale średnim (negatywizm) i niskim (agresja fizyczna, uraza, poczucie winy).

TABELA 13. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Tomasz N.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	3,90	96
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	3,95	98
	skala ukryta (COV)	—	—	—	—	3,89	96
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	—	—	3,55	94
	obwinianie innych (BO)	—	—	—	—	4,40	98
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,55	94
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	4,00	98
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	4,30	98
	agresja fizyczna (PA)	—	—	—	—	3,60	94
	kłamstwo (L)	—	—	—	—	4,25	96
	kradzież (S)	—	—	—	—	3,54	96

Wszystkie wyniki uzyskane przez Tomka w badaniu kwestionariuszem HIT mieszczą się w obszarze patologii — oznacza to, że cechują go zarówno zniekształcenia poznawcze, jak i zaburzenia behawioralne, mierzone przez test.

TABELA 14. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Tomasz N.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	53	58	61	204
Steny	9	7	8	8
Poziom	wysoki	przeciętny	wysoki	wysoki

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) Tomek uzyskał przeciętny wynik jedynie w podskali służącej ocenie zachowania w sytuacjach ekspozycji społecznej. Pozostałe wyniki znajdują się na poziomie wysokim, co prawdopodobnie oznacza, że chłopiec nie jest świadomy deficytów w zakresie własnych umiejętności społecznych.

Dane z wywiadu

Tomek twierdzi, że zdarza mu się zachowywać niezgodnie z wymaganiami innych, głównie na lekcjach, kiedy nauczyciel każe być cicho, on zaś przeszkadza (rozmawia, śmieje się). Częstotliwość tych zachowań jest zależna od sytuacji — kiedy inni dogadują lub przeszkadzają na lekcji, Tomek robi to częściej. Poza szkołą zachowuje się dobrze, czasami tylko pije piwo.

Relacje Tomka z siostrami układają się bardzo dobrze — twierdzi, że zdarzało im się kłócić, ale o drobnostki (np. o bałagan). Jedna z sióstr od jakiegoś czasu nie mieszka już w domu, druga niedługo wychodzi za mąż i także się wyprowadzi. Swoje relacje z matką Tomek również ocenia jako bardzo dobre. Uważa, że może zwierzyć się jej ze wszystkich swoich problemów. Matce zdarza się denerwować na Tomka lub na innych — *chodzi wtedy wściekła i nic nie mówi*. W takich sytuacjach Tomek stara się porozmawiać z nią i zwykle przynosi to dobre efekty. W swojej rodzinie chłopiec czuje się dobrze, bo wszyscy się kochają. Matka utrzymuje też kontakty ze znajomymi. W spotkaniach z nimi czasami uczestniczy też Tomek. Chłopiec uważa, że sytuacja materialna jego rodziny jest dobra.

Nagrody Tomek dostaje zwykle za „dobre uczynki” — jeśli zrobi coś w domu, posprząta lub coś naprawi. Matka wtedy go chwali, nagradza kieszonkowym (najczęstsza nagroda) lub jakimś prezentem „związany ze sportem”. Kar Tomek zazwyczaj nie dostaje, a jeśli już się pojawiają, to „za szkołę” — jedyną formą kary jest nakaz, żeby poprawił oceny.

Tomek lubi swoją szkołę, bo gra tutaj w piłkę nożną, ma kolegów i koleżanki, czuje się przez nich akceptowany. Nie wie natomiast, czy akceptują go nauczyciele. W szkole nagradza go tylko trener za dobre wyniki w sporcie — najczęściej otrzymuje pochwały. Pytany o kary, Tomek twierdzi, że ich nie dostaje. Po chwili dodaje, że miał w tym roku szkolnym 2 komisje wychowawcze, których efektem był wniosek o obniżenie zachowania do naganego. Dano mu wówczas miesiąc na poprawę. Poprawił zachowanie, wykonując różne zadania sugerowane przez nauczycieli (m.in. przygotował gazetkę). Ocenia: *u nas w klasie nie ma czegoś takiego jak agresja*. Sam nie brał nigdy udziału w zajęciach profilaktycznych ani terapeutycznych. Podkreśla, że zdarzają się w szkole sytuacje, w których czuje się niesłusznie obwiniany — najczęściej wtedy kłóci się z nauczycielem.

Swoje relacje z rówieśnikami Tomek uznaje za bardzo dobre. Twierdzi, że ma wielu kolegów w szkole i poza nią. Przyznaje, że raz został pobity przez swojego rówieśnika, ale podkreśla, że było to niesłusznie i później został przeproszony. Sam nigdy nie stosuje przemocy fizycznej, ale czasami krzyczy, jak ktoś go sprowokuje lub *coś mu nie pasuje*. Uważa, że nie jest agresywny.

Tomek często ogląda telewizję, najbardziej lubi programy sportowe i seriale (takie jak *Kryminalni*). Ma w domu komputer i Internet, z którego korzysta codziennie. Najczęściej gra w gry sportowe lub rozmawia przez komunikator, czasami ogląda strony sportowe.

Zdaniem Tomka nadrzędnym celem dla jego rówieśników jest wykształcenie; również dla niego jest ono ważne, bo pozwala coś osiągnąć.

Przypadek 4 — Robert Ch.

Dane z dokumentacji

Robert ma 16 lat. Chodzi do 1 klasy liceum ogólnokształcącego. Ma 19-letniego brata, który aktualnie chodzi do szkoły sportowej w Łodzi. Brat trenuje piłkę nożną, bardzo dobrze się uczy. Matka (lat 42) jest księgową, ojciec (lat 44) zajmuje się montażem stołów bilardowych.

Ojciec nie ma kontaktu ze szkołą, matka indywidualnie kontaktuje się z wychowawcą, ale nie chodzi na wywiadówki, bo twierdzi, że wstydzi się tego, co będą mówić o Robertcie. Bardzo chwali starszego syna, stawia go za wzór, z młodszym nie może dać sobie rady. Brat chciał, żeby Robert poszedł do tej samej szkoły, co on, jednak matka nie wyraziła zgody, twierdząc, że będzie miał zbyt małą kontrolę.

Robert ma bardzo złe oceny w szkole — na koniec pierwszego semestru otrzymał ocenę niedostateczną z 5 przedmiotów, w drugim semestrze jego stopnie są jeszcze gorsze, prawdopodobnie będzie powtarzał klasę. Do niedawna Robert był pod silnym wpływem kolegów, popisywał się przed nimi, przeszkadzał w czasie lekcji. Obecnie stara się poprawić, nie reagować na zaczepki i docinki, siedzi w innej ławce.

Matka wie, że Robert opuszcza w szkole pojedyncze godziny, ale nie reaguje. Z inicjatywy wychowawcy chłopcu założono zeszyt obecności, ale matka go nie kontroluje, więc Robert twierdzi, że zeszyt nie jest mu potrzebny. W opinii wychowawcy zachowanie matki cechuje duża niekonsekwencja.

Wyniki testów

TABELA 15. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Robert Ch.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	4	10	8	10	8	18	20	10	78
Wyniki przeliczone (steny)	2	6	4	10	4	9	8	4	6

W badaniu kwestionariuszem SABD Robert uzyskał wysokie wyniki w zakresie negatywizmu, podejrzliwości i agresji słownej. Pozostałe wyniki mieszczą się w przedziale średnim (agresja pośrednia) i niskim. Ogólny wskaźnik agresywności plasuje się na średnim poziomie.

TABELA 16. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Robert Ch.

Wyniki		Norma		Pograniczne normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	3,06	86
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	3,25	88
	skala ukryta (COV)	—	—	2,89	80	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	3,11	80	—	—
	obwinianie innych (BO)	2,8	72	—	—	—	—
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,22	88
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	3,09	86
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	3,30	84
	agresja fizyczna (PA)	—	—	—	—	3,20	88
	kłamstwo (L)	—	—	3,25	78	—	—
	kradzież (S)	—	—	2,54	82	—	—

W badaniu kwestionariuszem HIT wynik Roberta jedynie w podskali „Obwinianie innych” (BO) znalazł się w granicach normy. Pozostałe wyniki lokują się w obszarze patologii lub na pograniczu patologii i normy.

TABELA 17. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Robert Ch.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	42	42	58	167
Steny	6	3	7	5
Poziom	przeciętny	niski	przeciętny	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) Robert uzyskał niski wynik w podskali służącej ocenie zachowania w sytuacjach ekspozycji społecznej. Pozostałe wyniki plasują się na przeciętnym poziomie.

Dane z wywiadu

Robert twierdzi, że jego zachowanie jest różne w zależności od tego, gdzie się znajduje. Swoje zachowanie w szkole ocenia jako „nienajlepsze”, ponieważ „lubi się wygłupiać” na lekcjach i poza lekcjami, co polega głównie na tym, że on coś mówi i wszyscy się śmieją. Zdarza się to kilka razy w tygodniu. Uważa, że poza szkołą zachowuje się normalnie. Przyznaje, że największy problem sprawia mu „bycie bardzo grzecznym”, kiedy bowiem się zdenerwuje, najczęściej krzyczy, głównie na

kolegów, czasami na rodziców. Pytany o powody tych zachowań, odpowiada: *taki po prostu jestem*.

Swoje relacje z bratem ocenia jako dobre. Przyznaje, że czasami się kłócili i wtedy krzyczeli na siebie, ale bili się rzadko. Relacje z rodzicami Robert uważa za „w miarę dobre” — *niekiedy się kłócimy, a czasami jest bardzo dobrze*. Kłótnie zdarzają się, gdy Robert dostaje złe oceny albo „coś mu nie pasuje” (np. kiedy rodzice kłócą się, to on się włącza i wtedy jest „haja”). Pytany o powody kłótni między rodzicami, Robert odpowiada: *na początku nie wiem, o co się kłóć, ale potem to już o wszystko*. Relacje pomiędzy rodzicami Robert uważa za w miarę dobre. Mimo pojawiających się w domu nieporozumień, chłopiec utrzymuje, że w swojej rodzinie czuje się bezpiecznie. Twierdzi, że rodzice mają znajomych, którzy czasami ich odwiedzają, ale on wtedy wychodzi z domu — idzie do dziewczyny albo spotyka się z kolegami. Przyznaje, że rodzicom zdarza się zachowywać agresywnie (krzyk) także wobec osób spoza rodziny. Materialną sytuację swojej rodziny chłopiec ocenia jako dobrą.

Zdaniem Roberta rodzice *nie bardzo go nagradzają*. Jeśli czegoś potrzebuje i poprosi, to czasami może to dostać — zwykle są to pieniądze, nie przypomina sobie innych nagród. Kary polegają głównie na tym, że rodzice na niego krzyczą lub odsyłają go do pokoju, gdzie ma się uczyć. Są udzielane za nieodpowiednie zachowanie i złe wyniki w nauce.

Robert nie lubi swojej szkoły. Uważa, że nie jest lubiany przez nauczycieli z powodu swojego zachowania. Twierdzi, że gdyby poszedł do innej szkoły i zrobił dobre wrażenie, to tak by nie było, ale ponieważ uczy się w tej samej placówce, w której uczęszczał do szkoły podstawowej, nauczyciele są do niego uprzedzeni. W szkole czuje się akceptowany przez kolegów i niektórych nauczycieli. Swoje relacje z nauczycielami ocenia jako „średnie” — czasami potrafi się z nimi dogadać, a czasami w ogóle nie jest to możliwe (np. gdy ma coś poprawić, a nauczyciel na to się nie zgadza).

Nagrody w szkole Robert otrzymuje tylko za osiągnięcia sportowe (trenuje piłkę nożną) — dostaje dyplom albo dobrą ocenę z wychowania fizycznego, najczęściej od trenera lub dyrektora. Kary są mu udzielane za niewłaściwe zachowanie — *jak pyskuje na lekcji albo coś takiego*. Zdarza się to, kiedy nauczyciel nie ma racji lub, gdy ktoś z kimś się kłóci, a Robert do nich dołącza. W takich sytuacjach zwykle *wylatuje za drzwi*. Ostatnio dzieje się tak coraz rzadziej — chłopiec podkreśla, że stara się poprawić, żeby mieć dobre relacje z nauczycielami. Za kary chłopiec uznaje też jedynki. Z powodu złych ocen w jego sprawie zwoływana była już komisja wychowawcza.

Swoje relacje z rówieśnikami Robert uważa za bardzo dobre — twierdzi, że ma wielu kolegów w szkole i poza nią; są to głównie osoby starsze od niego. Często się z nimi spotyka, wspólnie gdzieś chodzą, np. na dyskoteki, najczęściej zaś spotyka się z dziewczyną.

Telewizję ogląda rzadko, najbardziej interesują go komedie i horrory. Ma w domu komputer, z którego korzysta prawie codziennie — najczęściej gra w gry

piłkarskie i samochodowe. Nie ma w domu Internetu, ale czasami korzysta z niego u kolegi — rozmawia wtedy ze znajomymi albo szuka informacji potrzebnych do zadania.

Zdaniem Roberta dla jego rówieśników najważniejsze jest to, żeby się nie nudzić. Sam chce w przyszłości zdać maturę i grać w piłkę. Nad innymi kwestiami dotyczącymi przyszłości jeszcze się nie zastanawiał.

Przypadek 5 — Marcin H.

Dane z dokumentacji

Marcin ma 17 lat. Chodzi do 1 klasy liceum ogólnokształcącego (klasa usportowiona). Ma młodszą siostrę. Matka (lat 34) ma wykształcenie zawodowe, pracuje w sklepie, ojciec (lat 34) aktualnie pozostaje bez pracy. Rodzice chłopca rozstali się. Ojciec nie mieszka z rodziną. Matka kończy pracę około godziny 19.00, ma zatem bardzo mało czasu dla syna, tym bardziej że od niedawna spotyka się także z przyjacielem (choć nie przyznaje się do tego — jak twierdzi wychowawca).

Matka nie potrafi nawiązać kontaktu z synem. Chłopiec nie ma w domu żadnych obowiązków, powinien jedynie dobrze się uczyć. Marcin uczy się jednak bardzo źle. Jest zagrożony z kilku przedmiotów. W drugim semestrze otrzymał już około 40 ocen niedostatecznych. Stwarza też problemy wychowawcze — rozmawia na lekcjach, dogaduje nauczycielom, jest ironiczny. Sam nie prowokuje problemowych sytuacji, ale jeśli te mają miejsce, chętnie się do nich przyłącza. Na wycieczce szkolnej został złapany na piciu alkoholu.

Wyniki testów

TABELA 18. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Marcin H.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	0	10	8	4	6	6	10	14	44
Wyniki przeliczone (steny)	0	6	4	5	3	3	4	6	2

W badaniu kwestionariuszem SABD Marcin uzyskał średnie wyniki w zakresie agresji pośredniej, negatywizmu i poczucia winy. Pozostałe wyniki plasują się na niskim poziomie.

TABELA 19. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Marcin H.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	2,67	68	—	—	—	—
	skala jawna (OV)	2,50	56	—	—	—	—
	skala ukryta (COV)	—	—	2,89	80	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	2,55	62	—	—	—	—
	obwinianie innych (BO)	2,60	66	—	—	—	—
	minimalizacja (MM)	2,55	66	—	—	—	—
	fatalizm (AW)	—	—	2,91	82	—	—
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	2,40	50	—	—	—	—
	agresja fizyczna (PA)	2,60	66	—	—	—	—
	kłamstwo (L)	—	—	3,25	78	—	—
	kradzież (S)	—	—	2,54	82	—	—

Wyniki uzyskane przez Marcina w badaniu kwestionariuszem HIT w zakresie skali ukrytej (COV) oraz fatalizmu, tendencji do kłamstwa i kradzieży mieszczą się na pograniczu normy i patologii. Pozostałe wyniki są w normie.

TABELA 20. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Marcin H.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	41	48	45	169
Steny	5	5	4	5
Poziom	przeciętny	przeciętny	przeciętny	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) wszystkie uzyskane przez Marcina wyniki plasują się na poziomie przeciętnym.

Dane z wywiadu

Marcin mówi gwarą, ma problemy z płynnym wypowiadaniem się. Twierdzi, że często (prawie codziennie) zdarza mu się w szkole zachowywać niezgodnie z wymaganiami innych, przede wszystkim przeszkadza w prowadzeniu lekcji. Jego zdaniem czasami jest bezpodstawnie oskarżany o niewłaściwe zachowanie, stara się wtedy tłumaczyć, że to nie jego wina, ale nie zawsze przynosi to pożądany efekt. Przyznaje, że niekiedy stosuje agresję werbalną.

Pytany o relacje z siostrą, stwierdza, że często kłócą się „o byle co”, robią sobie na złość „dla żartów”. Relacje z rodzicami Marcin ocenia jako dobre, chociaż cza-

sami wydaje mu się, że siostra jest dla nich ważniejsza. Uważa, że relacje pomiędzy rodzicami są dobre, chociaż czasami się kłócą i wtedy na siebie krzyczą. Według Marcina rodzice utrzymują dobre kontakty z innymi ludźmi, zwłaszcza z sąsiadami, z którymi czasami się odwiedzają. W trakcie wywiadu chłopiec nie wspomina ani razu, że rodzice nie mieszkają już ze sobą.

Marcin twierdzi, że nie jest nagradzany przez rodziców, czasami tylko matka go pochwali lub dostanie od niej jakieś dodatkowe pieniądze. Kary chłopiec dostaje za złe oceny i niewłaściwe zachowanie w szkole — polegają one głównie na wstrzymaniu kieszonkowego lub zakazie wychodzenia z domu. Kary są najczęściej udzielane po zebraniu w szkole. Wcześniej wobec Marcina były stosowane również kary fizyczne — przede wszystkim za nieposłuszeństwo, zbyt późne powroty do domu — ale teraz już się nie zdarzają.

Marcin lubi swoją szkołę, bo tutaj trenuje piłkę nożną, ma wielu kolegów, nie czuje się jednak w niej akceptowany, co wynika głównie z jego problemów z zachowaniem. W szkole rzadko jest nagradzany, a jeśli to się zdarza, to głównie za udział w jakimś konkursie — nagrodą jest wówczas dobra ocena.

Marcin przyznaje, że w szkole zachowuje się niewłaściwie, ponieważ ma kolegów, z którymi rozmawia na lekcjach, dlatego przeskadza i nie uważa. Z tego powodu jest często upominany przez nauczycieli. Ma wrażenie, że jego relacje z nimi są coraz gorsze, a problemy szkolne narastają. Twierdzi, iż stara się „być grzeczny”, ale kiedy ktoś go zaczepia, bez zastanowienia reaguje, a *pani zawsze to widzi*. Kiedy chce przesiąść się do innej ławki, żeby nie dać się sprowokować, nauczyciele nie zawsze wyrażają na to zgodę. Uważa, że zachowuje się lepiej na lekcjach nauczycieli, których lubi (wymienia takich dwóch), ponieważ bardziej stara się pokazać z lepszej strony. Do kar, które Marcin otrzymuje w szkole, należą głównie jedynki, uwagi, wezwania rodziców do szkoły. W sprawie Marcina były też zwoływane 2 komisje wychowawcze — jedna w związku z piciem alkoholu na wycieczce (chłopiec twierdzi, że nie pił wówczas alkoholu, ale wziął winę na siebie, żeby chronić kolegów), druga z powodu złych ocen i problemów z zachowaniem. Po pierwszej komisji dzięki udziałowi w zawodach sportowych Marcinowi udało się poprawić zachowanie. W wyniku drugiej komisji chłopiec otrzymał wskazanie do pracy z psychologiem i uzyskał określony czas na poprawienie ocen (był zagrożony z 5 przedmiotów). Jak dotąd Marcin nie brał udziału w żadnych zajęciach profilaktycznych ani terapeutycznych, nie ma też zamiaru podjąć zalecanej pracy z psychologiem, ponieważ nie widzi takiej potrzeby i nie wie, gdzie mógłby to zrobić.

Swoje relacje z rówieśnikami, zarówno w klasie, jak i poza nią, Marcin ocenia jako bardzo dobre. Przyznaje, że poza klasą jest kilka osób, których nie lubi, ale nie wchodzi z nimi w otwarty konflikt, raczej próbuje ich unikać. Tylko raz doprowadził do bójki, jednak — jak twierdzi — było to dawno. Stał wtedy w obronie kuzyna. Kilka razy był też ofiarą agresji fizycznej — zdarzyło się to na jego osiedlu, a agresorami były osoby, które *piją alkohol i biorą koksy*. Osoby te dosyć czę-

sto stosują też agresję werbalną (kpiny, obelgi) wobec Marcina i jego kolegów, lecz chłopiec utrzymuje, że na nią nie reaguje.

W wolnym czasie Marcin najczęściej wychodzi gdzieś z przyjaciółmi, gra na komputerze lub trenuje grę w piłkę. Zawsze wieczorem ogląda telewizję, zazwyczaj seriale i teleturnieje. Ma w domu komputer, z którego korzysta codziennie, aktualnie najczęściej rozmawia przez komunikator internetowy. Wcześniej, kiedy nie miał Internetu, grał w gry komputerowe (także na play station). Najbardziej lubi gry wojenne.

Na pytanie o to, co jest ważne dla jego rówieśników, Marcin odpowiada, że to zależy, dla których — *dla niektórych szkoła jest ważna, inni ją olewają*. Sam chciałby zdać maturę (choć przyznaje, że trudno o tym mówić w jego obecnej sytuacji), dostać się na AWF i zostać piłkarzem. Dla wszystkich najważniejsze są, zdaniem Marcina, rodzina, miłość i zdrowie. Szczęśliwie żyć można, jeśli jest się uczciwym i ma się pracę.

Przypadek 6 — Daniel S.

Dane z dokumentacji

Daniel ma 16 lat. Nie ma rodzeństwa. Jest uczniem 1 klasy liceum ogólnokształcącego (klasa usportowiona). Kontynuuje naukę w tej samej szkole od 1 klasy szkoły podstawowej. Matka (lat 38) ma wykształcenie wyższe, jest nauczycielką, ojciec (lat 37) — wykształcenie średnie, wcześniej jeździł takśówką, obecnie pracuje w Anglii. Daniel jest inteligentny, zadbany, ma bogate słownictwo. Nie jest zagrożony z żadnego przedmiotu. Jeśli pojawiały się przejściowe problemy z nauką, to były one związane głównie z zachowaniem — Daniel denerwował nauczycieli, nie uważał na lekcjach, zapytany, nie potrafił odpowiedzieć na pytanie. Nie ma motywacji do nauki. Problemy z nauką wystąpiły też na początku edukacji Daniela, ale dzięki systematycznej pracy z matką w domu jego braki zostały wyrównane.

Ze szkołą kontaktował się głównie ojciec. Jest on osobą zimną emocjonalnie, ma lekceważący, ironiczny stosunek do nauczycieli. Podobnie traktował żonę i syna. Ojciec stanowi dla Daniela wzorzec. Chłopiec jest pod jego silnym wpływem. Daniel, podobnie jak ojciec, ma tendencję do dewaluacji wszystkiego i wszystkich. Jego problemy z zachowaniem obejmują:

- kpinę, ironię, pomniejszanie,
- ośmieszanie, podważanie autorytetów,
- lekceważący stosunek do nauczycieli i rówieśników,
- tendencję do manipulacji (Daniel potrafi być bardzo miły, jeśli chce).

Obecnie chłopiec nie pracuje z pedagogiem, chociaż uczęszczał na zajęcia wyrównawcze w szkole podstawowej. Uzyskano wówczas postęp pod względem intelektualnym, zajęcia nie wpłynęły natomiast na zmianę zachowania Daniela.

Wyniki testów

TABELA 21. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Daniel S.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	12	8	0	8	0	2	12	6	42
Wyniki przeliczone (steny)	5	5	0	8	0	1	4	3	2

W badaniu kwestionariuszem SABD Daniel uzyskał wysoki wynik w zakresie negatywizmu. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie średnim (agresja fizyczna, pośrednia) i niskim.

TABELA 22. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Daniel S.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	2,66	68	—	—	—	—
	skala jawna (OV)	2,65	64	—	—	—	—
	skala ukryta (COV)	2,52	64	—	—	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	2,55	62	—	—	—	—
	obwinianie innych (BO)	2,80	62	—	—	—	—
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,33	90
	fatalizm (AW)	2,27	50	—	—	—	—
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	2,80	70	—	—	—	—
	agresja fizyczna (PA)	2,50	62	—	—	—	—
	kłamstwo (L)	2,87	64	—	—	—	—
	kradzież (S)	2,18	66	—	—	—	—

Wszystkie wyniki uzyskane przez Daniela w badaniu kwestionariuszem HIT mieszczą się w granicach normy, z wyjątkiem wyniku wskazującego na tendencję do minimalizacji, który znalazł się w obszarze patologii.

TABELA 23. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Daniel S.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	37	54	54	179
Steny	4	6	6	6
Poziom	przeciętny	przeciętny	przeciętny	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) wszystkie wyniki uzyskane przez Daniela plasują się na poziomie przeciętnym.

Dane z wywiadu

Daniel twierdzi, że zachowuje się niezgodnie z wymaganiami innych wtedy, kiedy coś mu nie pasuje. Ma to miejsce tylko w szkole. Chłopiec nie przeszkadza w sposób typowy, „nie pyskuje nauczycielowi”, ale raczej żartuje, dowcipkuje, aby rozładować atmosferę.

Relacje z rodzicami Daniel ocenia jako dobre, chociaż przyznaje, że czasami się z nimi kłóci, a te nieporozumienia dotyczą zwykle sytuacji szkolnych i problemów z zachowaniem. Wcześniej zdarzały się one częściej, teraz są stosunkowo rzadkie. W swojej rodzinie Daniel czuje się bezpiecznie. Rodzice nagradzają go „dobrym słowem”, czasami gdzieś go zapraszają, np. do McDonalda, albo kupują mu prezent. Nagrody są związane z dobrymi wynikami w sporcie (np. 1. miejsce w turnieju) lub z osiągnięciami w szkole (np. udział w konkursach). Aktualnie Daniel otrzymuje je dość często — mniej więcej raz w miesiącu. Głównie nagradza go matka. O karach, które dostaje, chłopiec mówi: *rodzice czasami pokrzyczą, to wszystko*. Kary udzielane mu są za „niesubordynację”, czyli nieposłuszeństwo, polemizowanie z opinią matki. Kiedyś, w dzieciństwie — jak mówi Daniel — obejmowały także zakaz wychodzenia na podwórko i gry na komputerze, ale teraz już tego nie dotyczą.

Relacje między rodzicami Daniel uważa za dobre. Twierdzi, że rodzice się rozumieją. Jego zdaniem rodzice utrzymują wiele kontaktów ze znajomymi, często się z nimi spotykają, ale on w tym nie uczestniczy, bo tego nie lubi. Woli przebywać ze swoimi znajomymi. Sytuację materialną rodziny ocenia jako dobrą.

Daniel lubi szkołę, bo spotyka się tu z kolegami i chodzi na treningi, które często ma w czasie lekcji (trenuje piłkę nożną). Nie ma problemów z ocenami. Czasami pojawiają się problemy z zachowaniem. Swoje relacje z nauczycielami określa jako różne. Twierdzi, że nauczyciele, z którymi miał kontakt wcześniej, gdy zachowywał się gorzej, są do niego uprzedzeni i nie zawsze traktują go sprawiedliwie. Kiedy czuje się niesłusznie oceniany, polemizuje z nauczycielem, nie zgadza się z nim. Nie przynosi to jednak żadnych efektów, bo *nauczyciel nigdy nie słucha ucznia*. Daniel przyznaje jednak, że w szkole bywa nagradzany „dobrym słowem”. Zdarza się też, że pani go nie pyta, bo wie, że był na zawodach i nie miał czasu się przygotować. Nagrody przyznawane są przez wszystkich nauczycieli tak samo często.

Kary Daniel otrzymuje za rozmowy na lekcji — polegają one najczęściej na tym, że nauczyciel na niego krzyczy. W szkole podstawowej chodził na spotkania z pedagogiem z powodu swojego zachowania, ale teraz już tego nie robi.

Daniel lubi przebywać w towarzystwie swoich kolegów, śmiać się z nimi, bawić. Ma kolegów z klasy, z klubu, także z dzieciństwa. Chodzi z nimi do kina, rzadko na imprezy. Czasami zdarzały mu się utarczki słowne lub bójki z rówieśnikami, głównie wtedy, kiedy ktoś obraził jego lub jego bliskich — były to osoby znajome, ale nie koledzy.

Telewizję Daniel ogląda codziennie, przede wszystkim mecze piłki nożnej, lubi też filmy przygodowe. Codziennie korzysta z komputera, odwiedza różne fora internetowe, sprawdza wiadomości, rozmawia ze znajomymi, gra w gry sportowe i samochodowe.

Twierdzi, że dla jego rówieśników ważny jest sport i dobre relacje z kolegami. Sam chce w przyszłości skończyć AWF i być zawodowym piłkarzem.

Przypadek 7 — Mariusz K.

Dane z dokumentacji

Mariusz ma 15 lat. Jest uczniem 2 klasy gimnazjum. Ma nadwagę, cierpi na nadciśnienie (z tego powodu był odwożony ze szkoły do szpitala). Od czerwca 2006 roku jego ojciec (lat 34) pracuje w Anglii, matka (lat 33) zatrudniona jest w banku. Obydwoje rodzice mają wyższe wykształcenie.

Kiedy Mariusz chodził do 1 klasy gimnazjum, rodzice prawie co tydzień byli wzywani do szkoły z powodu jego nieodpowiedniego zachowania. Chłopiec przeskadzał na lekcji w takim stopniu, że niemożliwe było przeprowadzenie zajęć:

- chodził po klasie,
- zabierał innym uczniom przybory szkolne, stosując przemoc, jeśli nie chcieli mu ich dać,
- jadł na lekcji,
- posadzony sam, mówił głośno do kolegi.

Dodatkowo Mariusz kłamie, oszukuje. Ma problemy z pamięcią i koncentracją. Nie przyznawał się rodzicom do złych ocen, podrabiał je, wrywał kartki z ocenami z zeszytu, miał 2 dzienniczki — jeden dla nauczycieli, drugi dla rodziców. Uzyskał warunkową promocję do 2 klasy gimnazjum, ponieważ nie zdał poprawki z geografii.

W zeszłym roku szkolnym z powodu zachowania Mariusza odbyły się 4 komisje wychowawcze — 2 z nich zalecały intensywną pracę z rodziną prowadzoną równolegle z indywidualną pracą chłopca z pedagogiem. Mariuszowi założono też zeszyt obecności, ale go podrabiał. W efekcie matka raz w tygodniu odwiedzała szkołę, konsultując oceny i zachowanie syna, oraz codziennie wymieniała sms-y z wychowawczynią.

Rodzice podjęli zalecaną pracę wychowawczą i przez 5 miesięcy uczestniczyli w treningu rodzicielskim, Mariusz w tym czasie uczęszczał na zajęcia z Treningu Zastępowania Agresji. W czasie wakacji rodzina wzięła udział w zajęciach terapeutycznych prowadzonych w Ośrodku Promocji Rodziny. Od momentu wyjazdu ojca matka raz w miesiącu przychodzi na konsultacje do pedagoga, a Mariusz co 2 tygodnie uczęszcza na zajęcia z nim. W wyniku prowadzonej pracy terapeutycznej uzyskano znaczny postęp. Obecnie chłopiec nie jest zagrożony pozostaniem w tej samej klasie.

Przyczyny zaburzonego zachowania Mariusza sięgają jego wczesnego dzieciństwa. Chłopiec urodził się jako nieślubne dziecko (matka miała wówczas 18 lat, ojciec — 19). Rodzice wzięli ślub dopiero po urodzeniu się młodszego brata Mariusza. Po ślubie rodzice z młodszym synem przeprowadzili się, a Mariusz został u dziadków i był przez nich wychowywany do momentu rozpoczęcia 1 klasy szkoły podstawowej. W tym czasie Mariuszowi urodziła się jeszcze siostra.

Mariusz był rozpieszczany przez dziadków. Rodzice odwiedzali go 1—2 razy w tygodniu. Posiadał swój pokój, który babcia sprzątała. Praktycznie nie miał żadnych obowiązków domowych. Po przeprowadzce do rodziców zamieszkał w jednym pokoju z bratem. Chłopcy sami musieli sprzątać swój pokój. Dodatkowo niedługo po wyprowadzce Mariusza umarł dziadek, co wzbudziło u chłopca duże poczucie winy.

Zawsze gdy dochodziło do konfliktu z rodzicami, babcia brała chłopca w obronę, natomiast młodszy brat był mu stawiany przez rodziców za wzór i wykorzystywany do sprawowania kontroli nad Mariuszem. W efekcie Mariusz zaczął bić brata i robić na złość rodzicom — niszczył w domu różne rzeczy, wyjadał wszystko z lodówki. Stopniowo zaburzenia zachowania zaczęły się też przenosić na teren szkoły.

Zmianę relacji rodzinnych uzyskano dopiero dzięki treningowi rodzicielskiemu (przełomowym momentem było ustalenie z rodzicami, że Mariusz lepsze jedzenie będzie dostawał tylko za dobre zachowanie, a na co dzień będzie jadł chleb z masłem i kaszę na obiad — jedynym skutecznym wzmocnieniem było dla niego jedzenie). Zachowanie chłopca w ostatnim czasie jest już nieco lepsze, poprawiły się też jego stopnie.

Wyniki testów

TABELA 24. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Mariusz K.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	4	2	7	0	2	9	5	10	29
Wyniki przeliczone (steny)	2	2	4	0	1	4	2	4	1

W badaniu kwestionariuszem SABD wyniki uzyskane przez Mariusza w zakresie wszystkich podskal plasują się na poziomie niskim.

TABELA 25. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Mariusz K.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	3,66	94
	skala jawna (OV)	—	—	3,7	82	—	—
	skala ukryta (COV)	—	—	—	—	3,63	94
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	—	—	3,66	94
	obwinianie innych (BO)	—	—	—	—	4,30	98
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,11	86
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	3,54	94
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	3,60	92
	agresja fizyczna (PA)	—	—	—	—	3,80	96
	kłamstwo (L)	—	—	—	—	4,00	94
	kradzież (S)	—	—	—	—	3,27	94

Wszystkie uzyskane przez Mariusza wyniki w badaniu kwestionariuszem HIT — z wyjątkiem wyników w skali jawnej (OV) — mieszczą się w obszarze patologii. Oznacza to, że cechują go zarówno zniekształcenia poznawcze, jak i zaburzenia behawioralne mierzone przez test.

TABELA 26. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Mariusz K.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	43	55	50	172
Steny	6	6	5	5
Poziom	przeciętny	przeciętny	przeciętny	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) wszystkie wyniki Mariusza plasują się na poziomie przeciętnym.

Dane z wywiadu

Mariusz sprawia wrażenie osoby bystrej i inteligentnej, nie ma problemu z budowaniem wypowiedzi, swobodnym odpowiadaniem na pytania. Uważa, że rzadko zachowuje się niezgodnie z wymaganiami innych, zawsze stara się pomagać, gdy tylko ma taką możliwość, a prośba do niego kierowana nie jest zbyt błaha. Problemowe zachowania, które prezentuje, to przede wszystkim bójki, zaczepki

wobec kolegów, przeżywanie, chociaż od 2 lat, kiedy chodzi na spotkania z pedagogiem, pojawiają się one zdecydowanie rzadziej. Wcześniej zdarzały się 2—3 razy w miesiącu.

Relacje Mariusza z siostrą i bratem obecnie układają się poprawnie. Wcześniej częściej się sprzecali, robili sobie na złość, dochodziło też do drobnych bójek z bratem. Stosunki z rodzicami Mariusz określa jako dobre. Twierdzi, że zwykle są zgodni, rzadko między nimi pojawiają się nieporozumienia, występuje różnica zdań. Chłopiec dostaje nagrody za dobre oceny i zachowanie, pomoc w domu — są to pieniądze, ubrania albo inne nagrody rzeczowe. Kary otrzymuje za „pyskowanie”, złe zachowanie w domu i w szkole — nie może wówczas oglądać telewizji, grać na komputerze i konsoli, wychodzić na podwórko. Relacje pomiędzy rodzicami Mariusz określa jako bardzo dobre. Podobnie ocenia też ich kontakty społeczne i materialną sytuację rodziny.

Mariusz lubi swoją szkołę, głównie z powodu kolegów i przyjaciół z klasy, choć przyznaje, że są też w szkole osoby, których nie lubi. W szkole czuje się jednak akceptowany. Relacje z nauczycielami określa jako średnie — z niektórymi nie potrafi się porozumieć i wtedy czasami się wygłupia. Jest jednak również chwalony, np. za dobre wyniki w nauce, głównie przez wychowawcę. Inne nagrody mają charakter grupowy — jeśli cała klasa dobrze się zachowuje, organizowane są wyjścia do kina, opery, na wystawy, wyjazdy na wycieczki. Za karę Mariusz jest wyrzucany z klasy albo dostaje określoną pracę do wykonania na rzecz szkoły. Ma to miejsce wówczas, gdy nauczyciele — jak sam podkreśla — nie mogą go już znieść, ponieważ głośno rozmawia na lekcji, chodzi po klasie, nie wykonuje poleceń. Z powodu Mariusza była zwołana komisja wychowawcza.

Swoje relacje z rówieśnikami chłopiec ocenia jako dobre. Ma wielu znajomych w klasie, w szkole i poza szkołą. Niektórych osób z innych klas Mariusz nie lubi, gdyż — jak twierdzi — prowokują go i dochodzi przez to do różnych nieporozumień, kończących się czasami bójkami.

W wolnym czasie najczęściej chodzi na siłownię, na basen, gra w piłkę, korzysta z komputera, play station — lubi zwłaszcza gry samochodowe.

Mariusz pytany o cele ważne dla jego rówieśników, podaje cele ważne dla niego, takie jak poprawa zachowania, zaprzestanie wygłupiania się na lekcjach. Cele długoterminowe, jakie przed sobą stawia, obejmują ukończenie gimnazjum, a potem technikum samochodowego, uzyskanie prawa jazdy na autobusy i wyjazd za granicę do pracy.

Przypadek 8 — Sebastian Z.

Dane z dokumentacji

Sebastian ma 17 lat. Chodzi do 1 klasy liceum ogólnokształcącego. Matka (lat 54) ma wykształcenie wyższe pedagogiczne, ale obecnie nie pracuje; od 3 lat

choruje na raka; według opinii wychowawcy ma problemy z nadużywaniem alkoholu. Ojciec (lat 52) posiada wykształcenie wyższe wojskowe, nie ma jednak prawa — z trudnych do wyjaśnienia powodów — do wojskowej emerytury. Jest zarejestrowany jako bezrobotny. Rodzice żyją w związku nieformalnym, obydwie są po rozwodach. Matka ma z poprzedniego związku dwie dorosłe córki, które obecnie mieszkają w innym mieście; jej były mąż nie żyje. Ojciec z poprzedniego małżeństwa ma dorosłego syna i córkę, ale była żona utrudnia mu kontakty z dziećmi.

Sebastian ma problemy z nauką, wagaruje, nie ma motywacji do pracy, osiąga wyniki znacznie poniżej swoich możliwości. Nie ma żadnych autorytetów, robi tylko to, co chce, jeśli ktoś każe mu coś zrobić w określony sposób, a on ma inne zdanie na ten temat, robi to po swojemu. Rodzice nie potrafią dać sobie z nim rady, nie słucha ich prośb ani poleceń. W szkole zdarza mu się agresja werbalna lub pozawerbalna (obraźliwe miny, gesty) wobec nauczycieli. Cechuje go ironia, sarkazm, bierna agresja; kiedy czuje się sprowokowany lub zirytowany, wtedy sam atakuje.

Sebastian potrafi być zaradny — jest kibicem Ruchu Chorzów, ale ponieważ nie ma pieniędzy na bilety, podjął się pracy dla klubu. Sprząta boisko, a w zamian za to dostaje wejściówki na mecze.

Wyniki testów

TABELA 27. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Sebastian Z.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	16	12	15	7	6	8	21	9	85
Wyniki przeliczone (steny)	7	7	7	7	3	4	8	4	7

W badaniu kwestionariuszem SABD Sebastian uzyskał wysokie wyniki w zakresie agresji fizycznej, pośredniej, słownej, irytacji i negatywizmu. Ogólny wskaźnik agresywności znajduje się również na wysokim poziomie. Wyniki w 3 pozostałych podskalach — „Uraza”, „Podejrzliwość” i „Poczucie winy” — są niskie.

TABELA 28. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Sebastian Z.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	2,34	50	—	—	—	—
	skala jawna (OV)	2,55	58	—	—	—	—
	skala ukryta (COV)	2,25	50	—	—	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	1,78	<50	—	—	—	—
	obwinianie innych (BO)	2,30	50	—	—	—	—
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,22	88
	fatalizm (AW)	1,82	<50	—	—	—	—
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	2,60	58	—	—	—	—
	agresja fizyczna (PA)	2,50	62	—	—	—	—
	kłamstwo (L)	2,87	64	—	—	—	—
	kradzież (S)	1,64	<50	—	—	—	—

Prawie wszystkie wyniki uzyskane przez Sebastiana w badaniu kwestionariuszem HIT są w normie. Wyjątek stanowi wynik dotyczący tendencji do minimalizacji — znajduje się on w obszarze patologii.

TABELA 29. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Sebastian Z.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	50	63	58	208
Steny	8	8	7	8
Poziom	wysoki	wysoki	przeciętny	wysoki

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) Sebastian uzyskał przeciętny wynik w podskali służącej ocenie asertywności. Pozostałe wyniki plasują się na wysokim poziomie.

Dane z wywiadu

Sebastian sprawia wrażenie osoby bystrej, inteligentnej, pewnej siebie. Nie ma problemów z budowaniem wypowiedzi i werbalizacją myśli. Przyznaje, że często zdarzają mu się zachowania niezgodne z normami, ponieważ *ma taki charakter*. Jeśli coś mu się nie podoba lub ktoś mu na coś nie pozwala, on od razu reaguje. Przykładowo, kiedy matka mu czegoś zakazuje, wtedy od razu z nią polemizuje i twierdzi, że gdy ona była w jego wieku, też miała jakieś prawa (matkę uważa za „staromodną”). Podobnie Sebastian zachowuje się w kontakcie z innymi oso-

bami: nauczycielami, kolegami. Częstotliwość tego typu zachowań zależy od osoby, z którą chłopiec rozmawia. Zdarza mu się też uczestniczyć w bójkach, zarówno w szkole, jak i poza nią, ale utrzymuje, że sam ich nie prowokuje. Agresją fizyczną reaguje tylko wówczas, gdy ktoś go zaczepia lub obraża — działa impulsywnie, ma problemy z kontrolowaniem się w takich sytuacjach.

Sebastian twierdzi, że nie zna swojego rodzeństwa z pierwszego małżeństwa ojca, natomiast z przyrodnimi siostrami ze strony mamy ma dobre relacje, jeździ do nich na wakacje, jednak z uwagi na dużą różnicę wieku między nim a siostrami praktycznie był wychowywany jak jedynak. Sebastian deklaruje, że szanuje swoich rodziców. Relacje z nimi uznaje za dobre. Podkreśla co prawda, że nie wszystko chce im mówić, ale uważa, że jest to normalne. Twierdzi, iż w przypadku nieporozumień on zawsze stawia na swoim, np. kiedy matka zakazuje mu wyjścia, on i tak wychodzi, a rodzice tylko trochę krzyczą, jak wraca. Chłopiec ma świadomość, że matka się o niego martwi, ale bagatelizuje potencjalne niebezpieczeństwo, mówiąc, że przecież tyle razy wychodził i nigdy nic się nie stało, a poza tym *nie włóczy się sam*. Matka właściwie nie daje mu kar, ponieważ uważa, że to i tak nic nie da, bo Sebastian będzie się tylko bardziej buntował. Wie, że jeśli mu czegoś zakaże, on i tak *zrobi po swojemu*. Jeśli nawet ojciec dałby mu karę, a matka by się nie zgodziła, to chłopiec tej kary by nie otrzymał. Postępowanie ojca zależy od humoru — czasami jest bardziej „młodzieżowy” i na wszystko pozwala, czasami narzeka na zachowanie syna. Matka zazwyczaj „odpuszcza” — nawet jeśli chciałaby, żeby Sebastian czegoś nie robił, to w końcu zgadza się na to, ponieważ jest przekonana, że syn jej nie posłucha, gdy otrzyma jakiś zakaz. Chłopiec wyjaśnia: *jeśli coś jest dla mnie ważniejsze, to wtedy nie słucham. Na przykład jeśli wszyscy idą na dyskotekę, to dlaczego ja mam siedzieć sam w domu?*

Sebastian ma problem z określeniem, czy dostaje od rodziców jakieś nagrody, chociaż zapytany, czy rodzice go chwalą, odpowiada, że to normalne, że go chwalą, gdy dostanie dobrą ocenę lub dobrze zagra w meczu (ojciec chodzi na wszystkie jego mecze). Nie dostaje nagród materialnych (pieniądze, prezenty). Pozwolenia na wyjście z domu nie traktuje jako nagrody, ponieważ i tak — jak podkreśla — zawsze wychodzi. Sebastian twierdzi też, że rodzice nie akceptują żadnych agresywnych zachowań z jego strony, toteż kiedy one się pojawiają, wtedy — w zależności od humoru — krzyczą albo proszą, żeby tego nie robił.

Chłopiec uważa, że w jego rodzinie nie ma większych problemów. Przyznaje, że jego matka choruje na raka, ale nie rozpatruje tego faktu w kategoriach problemu rodzinnego. Zauważa jedynie, że matce w ostatnim czasie częściej zdarza się podnosić głos, jest bardziej poirytowana — wiąże te reakcje z procesem chorobowym. Twierdzi, że stara się to zrozumieć, ale nie zawsze mu to wychodzi. Relacje pomiędzy rodzicami Sebastian uznaje za dobre, choć uważa, że często zdarzają się im nieporozumienia. Podkreśla, że obydwójce rodzice są komunikatywni (choć matka bardziej) i mają dobre relacje społeczne. Sytuacja materialna rodziny, zdaniem Sebastiana, nie jest dobra — matka otrzymuje jedynie zasiłek pielęgnacyjny

ze względu na posiadanie pierwszej grupy inwalidzkiej, a ojciec ma pracę interwencyjną, zapewnioną przez opiekę społeczną (jest woźnym w przedszkolu) za 300 złotych miesięcznie.

Sebastian pytany o to, czy lubi swoją szkołę, odpowiada, że gdyby jej nie lubił, to by do niej nie chodził. Szkołę lubi głównie ze względu na kolegów i treningi piłki nożnej. W szkole czuje się akceptowany. Z nauczycielami układa sobie relacje podobnie jak z rodzicami — jeśli ma inne zdanie na jakiś temat, wchodzi z nimi w polemikę. Efektem tego bywa wyrzucenie z klasy i nieobecność na danej lekcji. Jak dotąd z powodu Sebastiana zwoływane były 2 komisje wychowawcze, które dotyczyły wagarowania (30 godzin nieusprawiedliwionych) i złych wyników w nauce. Innych kar chłopiec, jak twierdzi, nie otrzymuje. Jest natomiast nagradzany za aktywność na lekcji albo za to, że w danym dniu nie rozmawia i *nie wygłupia się z kolegami*. Nagrody te mają zwykle postać pochwały słownej, plusa lub dobrej oceny. Zarówno kary, jak i nagrody Sebastian dostaje — według swojej deklaracji — kilka razy w tygodniu. Uważa, że w szkole często jest niesłusznie oskarżany o coś, czego nie zrobił, np. na sprawdzianie jest mu zabierana praca za odpisywanie, mimo że w danym momencie nie ściągał (choć podkreśla, że mógł to zrobić wcześniej, kiedy nauczyciel nie widział).

Relacje z rówieśnikami Sebastian ocenia jako dobre, chociaż uznaje je za gorsze, od kiedy ma dziewczynę. Obecnie większość czasu spędza właśnie z nią. W szkole ma jednak wielu znajomych zarówno z klasy, jak i z drużyny. Nie zna nikogo, kto by go nie lubił, jest natomiast kilka osób, których on nie lubi. Stara się tych osób unikać. Przyznaje, że czasami uczestniczy w bójkach jako prowokator. Nie zdarzyło mu się nigdy „oberwać od kogoś”.

Wolny czas Sebastian lubił spędzać, grając w piłkę, ale od momentu, kiedy doznał kontuzji, przesiaduje głównie u swojej dziewczyny, a w weekendy chodzi na dyskoteki lub do parku. Lubi słuchać muzyki, najbardziej techno. Telewizję ogląda rzadko, najczęściej razem z ojcem programy sportowe. Nie ma w domu komputera, nie lubi grać w gry komputerowe. Korzysta natomiast z Internetu u kolegów lub w kafejkach internetowych — zazwyczaj wchodzi na strony sportowe.

Przypadek 9 — Marek K.

Dane z dokumentacji

Marek ma 17 lat. Ma 3 młodsze siostry (13 lat, 4 lata, rok). Matka (lat 35) ma wykształcenie średnie, ojciec (lat 43) — zawodowe. Rodzice są po rozwodzie. Chłopiec mieszka z matką. Dwie najmłodsze siostry Marka nie są biologicznymi dziećmi jego ojca, tylko drugiego partnera matki, z którym matka również się rozstała. Marek przeszedł z technikum gastronomicznego do szkoły zawodowej, ponieważ nie radził sobie z nauką. Obecnie chodzi do 1 klasy, ale nadal ma problemy z ocenami, głównie z powodu wagarowania. Jest zagrożony z 6 przed-

miotów, pilnuje jednak tego, by liczba nieobecności nie uniemożliwiła mu klasyfikacji.

Razem z kolegą z klasy Marek podpalił w szkole włosy swojej koleżance. Nie widzi w tym jednak niczego złego i twierdzi, że to ona ich sprowokowała. W związku z tym incydem miał odbyć 30 godzin Treningu Zastępowania Agresji, został spisany kontrakt i powiadomieni rodzice, ale Marek nie przychodził na spotkania. Wychowawca twierdzi, że rodzina utrzymuje kontakt ze szkołą, matka przychodzi na wywiadówki, stawia się też na wezwania do szkoły.

Wyniki testów

TABELA 30. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Marek K.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	16	12	10	2	2	11	20	9	73
Wyniki przeliczone (steny)	7	7	5	4	1	5	8	4	6

W badaniu kwestionariuszem SABD Marek uzyskał wysokie wyniki w zakresie agresji fizycznej, pośredniej i słownej. Na poziomie średnim znajdują się wyniki w podskalach: „Irytacja” i „Podejrzliwość”, a także ogólny wskaźnik agresywności. Wyniki w pozostałych 3 podskalach — „Negatywizm”, „Uraza” i „Poczucie winy” — plasują się na poziomie niskim.

TABELA 31. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Marek K.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	2,76	74	—	—
	skala jawna (OV)	2,70	66	—	—	—	—
	skala ukryta (COV)	—	—	2,79	76	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	3,00	78	—	—
	obwinianie innych (BO)	2,70	68	—	—	—	—
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,00	84
	fatalizm (AW)	2,45	60	—	—	—	—
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	2,50	52	—	—	—	—
	agresja fizyczna (PA)	—	—	2,90	78	—	—
	kłamstwo (L)	2,50	<50	—	—	—	—
	kradzież (S)	—	—	—	—	3,09	92

W badaniu kwestionariuszem HIT większość wyników Marka pozostaje w normie lub na pograniczu normy i patologii. W obszarze patologii znalazły się jedynie wyniki wskazujące na tendencję do kradzieży i minimalizacji.

TABELA 32. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Marek K.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	51	58	62	207
Steny	8	7	8	8
Poziom	wysoki	przeciętny	wysoki	wysoki

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) Marek uzyskał przeciętny wynik w podskali służącej ocenie zachowania w sytuacjach ekspozycji społecznej. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie wysokim, co może wskazywać na nieadekwatne postrzeganie własnych kompetencji społecznych.

Dane z wywiadu

Marek twierdzi, że dość często zdarzają mu się zachowania niezgodne z wymaganiami innych. Ma to miejsce zarówno w szkole, jak i poza nią, głównie przyjmuje formę nieposłuszeństwa, niewykonywania lub ignorowania poleceń. W relacjach z rówieśnikami Marek także lekceważy kierowane do niego prośby ze strony osób, których nie lubi, bądź stosuje wobec nich agresję słowną. Kiedy czuje się sprowokowany, uczestniczy też w bójkach, co traktuje jako coś oczywistego (*przecież nie będę stał, jak ktoś mnie zaczepia*), twierdzi jednak, że zdarza się to rzadko.

Relacje z siostrami Marek uważa za konfliktowe, irytuje go np. to, że siostra wchodzi mu do pokoju, zdarza mu się wtedy niegrzecznie do niej odezwać, jednak — jak podkreśla — stara się nie bić dzieci, bo nie są mu potrzebne *interwencje policyjne, niebieskie karty i tym podobne*. Twierdzi natomiast, że ma bardzo dobre relacje z matką, z kolei z ojcem widuje się rzadko, nie ma z nim dobrego kontaktu. Ojciec przed rozwodem stosował przemoc fizyczną i werbalną wobec żony i dzieci, zdradzał żonę, nadużywał alkoholu. Marek nie wierzy, żeby mógł się zmienić, dlatego ich relacje są bardzo chłodne. Zapytany wprost o trudne do rozwiązania problemy w jego rodzinie, odpowiada, że takich nie ma, *my się zawsze trzymamy razem* — mówi.

Chłopiec pomaga matce w domu, wykonuje drobne remonty, ale dostaje za to nagrody pieniężne. Otrzymuje też od matki pochwały słowne. Kiedy matka chce go ukarać, krzyczy i obraża się, ale nie trwa to długo. Zdarza się to głównie wówczas, gdy Marek wraca zbyt późno do domu i nie daje znać, co się z nim dzieje. Chłopiec w charakterze kary nie otrzymuje żadnych zakazów, ponieważ — jak twierdzi — *jest najstarszy i już prawie pełnoletni*. Matka ma wielu znajomych i Marek również uczestniczy w kontaktach z nimi; uważa, że jest przez nich lubiany. W rozmowach

wie z Markiem można odnieść wrażenie, że matka traktuje go trochę jak zastępczego partnera.

Pytany o funkcjonowanie w szkole, Marek utrzymuje, że lubi swoją szkołę, tylko czasami „się wygłupi” i boi się, żeby go z niej nie wyrzucili. Jego relacje z nauczycielami są różne, zależy to od nauczyciela — jeśli nauczyciel jest miły, to relacje są dobre, jeśli nauczyciel jest ostry, to Marka nie interesuje taka lekcja. Na lekcjach chłopiec często rozmawia, pisze sms-y, je i traktuje to jako coś zupełnie normalnego. Czasem zachowanie Marka utrudnia nauczycielowi prowadzenie lekcji, np. kiedy głośno się zaśmieje, siedzi tyłem i rozmawia z kolegą albo zadzwoni mu telefon. Najczęściej wtedy dostaje upomnienia, dwukrotnie został wyrzucony z klasy, ale nauczyciel za chwilę zawołał go z powrotem i nie miał nieobecności. Marek nie dostaje w szkole nagród, bo — jak sam twierdzi — niczym się dla szkoły nie zasłużył. Bardzo rzadko dostaje pochwały lub dobre oceny. Karą zazwyczaj są jedyńki z zachowania, uwagi, zaproszenie do dyrektora i do pedagoga. Chłopiec miał systematycznie chodzić za spotkania z pedagogiem, jednak był tylko raz. Twierdzi, że nie wie, czy będzie miał czas chodzić częściej, bo o tej porze odbiera siostrę z przedszkola; w poprzednim roku szkolnym spotkania miały odbywać się bezpośrednio po lekcjach, wówczas Marek też nie miał czasu, bo był głodny i chciał najpierw pójść do domu coś zjeść.

Swoje relacje z rówieśnikami Marek uważa za bardzo dobre. Ma kolegów w szkole i poza nią, uważa się za duszę towarzystwa. Przyznaje, że w jego otoczeniu są osoby, których nie lubi — zazwyczaj je ośmiesza albo wyzywa, nie widzi w takim zachowaniu niczego złego.

W wolnym czasie Marek rzadko ogląda telewizję, codziennie jednak korzysta z komputera, rozmawiając przez komunikator internetowy. Sporadycznie gra w gry komputerowe — sportowe, „strzelanki”, przygodowe.

Marek twierdzi, że dla niego w życiu ważne są: rodzina, szkoła, przyjaciele. Chce skończyć szkołę i zdobyć dobrą pracę, ponieważ uważa, że obecnie dla ludzi znaczenie mają przede wszystkim pieniądze.

Przypadek 10 — Daniel L.

Dane z dokumentacji

Daniel ma 17 lat. Chodzi do 1 klasy szkoły zawodowej. Ma dwie starsze siostry, jedna z nich mieszka razem z nim, druga obecnie przebywa za granicą. Ojciec Daniela jest drugim partnerem jego matki; siostry są dziećmi z jej poprzedniego małżeństwa. Matka (lat 40) aktualnie nie pracuje, ojciec (lat 42) jest zatrudniony w hucie. Obydwójce mają wykształcenie zawodowe.

Daniel powtarzał 2 klasę gimnazjum, ponieważ wagarował i nie był klasyfikowany. Obecnie ma problemy z nauką. Jest zagrożony z 4 przedmiotów, dużo wagaruje. Razem z Markiem K. brał udział w incydencie związanym z podpaleniem wło-

sów koleżance, ale również nie widzi w tym niczego złego. Podobnie jak Marek miał brać udział w Treningu Zastępowania Agresji, ale nie przychodził na spotkania.

Nie uważa na lekcjach, rozmawia, bawi się telefonem komórkowym, nie reaguje na upomnienia nauczycieli. Matka była na spotkaniu z pedagogiem. Utrzymuje, że Daniel jest nadpobudliwy od 4 klasy szkoły podstawowej, nie potrafi jednak sprecyzować, w jakich okolicznościach ta nadpobudliwość się pojawiła. Jest bezradna wobec syna.

Wyniki testów

TABELA 33. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Daniel L.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	15	8	16	6	8	10	18	2	81
Wyniki przeliczone (steny)	6	5	7	6	4	5	7	1	6

W badaniu kwestionariuszem SABD Daniel uzyskał wysokie wyniki w zakresie irytacji i agresji słownej. Wyniki w podskalach: „Agresja pośrednia”, „Negatywizm”, „Podejrzliwość” oraz ogólny wskaźnik agresywności znalazły się na poziomie średnim. Pozostałe wyniki Daniela plasują się na niskim poziomie.

TABELA 34. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Daniel L.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	2,74	72	—	—	—	—
	skala jawna (OV)	2,60	68	—	—	—	—
	skala ukryta (COV)	—	—	2,89	80	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	2,55	62	—	—	—	—
	obwinianie innych (BO)	2,60	66	—	—	—	—
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,44	92
	fatalizm (AW)	2,36	54	—	—	—	—
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	2,60	58	—	—	—	—
	agresja fizyczna (PA)	2,60	66	—	—	—	—
	kłamstwo (L)	—	—	3,25	78	—	—
	kradzież (S)	—	—	2,54	82	—	—

W badaniu kwestionariuszem HIT w obszarze patologii znalazł się wynik świadczący o tendencji do minimalizacji. Pozostałe wyniki pozostają w normie lub na pograniczu normy i patologii.

TABELA 35. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Daniel L.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	44	53	54	180
Steny	6	6	6	6
Poziom	przeciętny	przeciętny	przeciętny	przeciętny

Wszystkie wyniki uzyskane przez Daniela w badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) znalazły się na poziomie przeciętnym.

Dane z wywiadu

Daniel uważa, że rzadko zachowuje się niezgodnie z normami społecznymi. Twierdzi, że jeżeli mu się już to zdarza, to jest to głównie „dogadywanie”, odgrywanie się na kimś, kto go prowokuje. Zachowania te zwykle przejawia wobec rówieśników. Daniel uczestniczy też w bójkach, ale tylko wówczas, gdy ktoś „nadepnie mu na odcisk”.

Pytany o relacje rodzinne, Daniel twierdzi, że jego kontakty z siostrami są bardzo dobre, rzadko się kłóć. W swojej rodzinie chłopiec czuje się dobrze, jest w niej akceptowany. Stosunki pomiędzy rodzicami Daniel uważa za dobre. Podkreśla, że rodzice pomagają sobie nawzajem. Relacje Daniela z rodzicami, według jego opinii, są bardzo poprawne. Kwestią sporną są jedynie godziny powrotu chłopca do domu. Daniel wyjaśnia jednak, że jeśli rodzice każą mu wrócić wcześniej, niż on by chciał, podporządkowuje się ich poleceniom (choć nie zawsze).

Chłopiec nie dostaje w domu kar. Rodzice zwracają mu tylko uwagę jak powinien się zachować (mówiąc o karach, Daniel sprawia wrażenie rozbawionego). Jeżeli rodzice każą mu zrobić coś, na co nie ma ochoty, to z nimi nie polemizuje, tylko po prostu tego nie robi. Podkreśla jednak, że zdarza się to rzadko. Chłopiec jest też przez rodziców nagradzany, głównie za dobre wyniki w szkole. Nagrodę stanowi zwykle pochwała i opłata za Internet. Daniel nie potrafi jednak określić, czy częściej jest nagradzany, czy karany, ponieważ — jak twierdzi — nie przywiązuje do tego wagi.

Według Daniela rodzice utrzymują kontakty społeczne z osobami spoza kręgu rodzinnego. Sytuację materialną rodziny chłopiec ocenia jako niezłą.

Zapytany, czy lubi swoją szkołę, Daniel odpowiada: *może być* — ma tu dużo znajomych, a nauczyciele nie są aż tak źli. Podkreśla, że na ogół dobrze dogaduje się z nauczycielami, ale są też tacy, których nie lubi. Przyznaje, że często przeszkadza na lekcjach — rozmawia z kolegami, czasami mówi coś głośno, zakłócając tok lek-

cji, pisze sms-y. Jediną karą, którą dostaje w szkole, jest obniżenie stopnia z zachowania. Nagrodami natomiast są dobre oceny. Daniel nie umie jednak oceniać, czy częściej otrzymuje kary, czy nagrody. Nie brał udziału w żadnych zajęciach profilaktycznych ani terapeutycznych. Miał systematycznie chodzić na spotkania do pedagoga, ale był tylko raz i więcej chodzić nie chciał, choć ma problem ze sprecyzowaniem, dlaczego.

Relacje z rówieśnikami Daniel określa jako bardzo dobre, ma wielu znajomych w szkole i poza nią. Wyjaśnia, że na osoby, których nie lubi, nie zwraca uwagi, ignoruje je — podkreśla jednak, że takich osób nie jest wiele.

W wolnym czasie Daniel korzysta z komputera (gra w gry komputerowe: „strzelanki” i strategiczne, przegląda strony internetowe) oraz słucha muzyki techno. Telewizję ogląda rzadko, najczęściej filmy, głównie horrory i komedie.

Daniel twierdzi, że dla jego rówieśników ważne jest przede wszystkim jego zachowanie wobec nich, to, czy ich toleruje, czy nie. On sam za ważny cel życiowy uważa pracę za granicą (wybiera się tam już w najbliższe wakacje, na razie do pracy sezonowej). Ogólnie dla ludzi ważne są — jego zdaniem — praca i rodzina. Szczęście w życiu można zaś osiągnąć przez pracę, naukę i dobre stosunki między ludźmi.

Przypadek 11 — Dawid S.

Dane z dokumentacji

Dawid ma 17 lat. Chodzi do 1 klasy szkoły zawodowej. Ma o rok młodszego brata, który uczy się jeszcze w gimnazjum. Matka (lat 36) ma wykształcenie średnie, od roku pracuje za granicą, ojciec (lat 38) zatrudniony jest na kopalni, posiada wykształcenie zawodowe.

Dawid otrzymał opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej dotyczącą konieczności obniżenia względem niego wymagań edukacyjnych ze względu na dysleksję typu wzrokowo-słuchowego oraz dysgrafię.

Chłopiec pozostaje pod silnym wpływem kolegów. Popisuje się przed nimi, przeskadza na lekcjach, dogaduje. Jest z tego powodu wyrzucany z zajęć. Wagaruje, pojawia się w szkole średnio raz w tygodniu. Ma też problemy z nauką — na koniec pierwszego semestru otrzymał 2 oceny niedostateczne, w drugim semestrze zebrał już sporo jedynek i jest zagrożony z 2 przedmiotów.

Wychowawca twierdzi, że ojciec pojawia się na zebraniach dla rodziców, a matka kontaktuje się z nim telefonicznie. Nie prowadzi to jednak do żadnych zmian w zachowaniu Dawida.

Wyniki testów

TABELA 36. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Dawid S.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	13	5	13	2	5	14	10	1	62
Wyniki przeliczone (steny)	6	3	6	4	3	7	4	0	5

W badaniu kwestionariuszem SABD Dawid uzyskał wysoki wynik w podskali „Podejrzliwość” oraz średni w podskalach „Agresja fizyczna” i „Irytacja”. Ogólny wskaźnik agresywności plasuje się również na średnim poziomie. Wyniki w zakresie agresji pośredniej, negatywizmu, urazy, agresji słownej i poczucia winy są niskie.

TABELA 37. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Dawid S.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	2,64	66	—	—	—	—
	skala jawna (OV)	2,55	58	—	—	—	—
	skala ukryta (COV)	—	—	2,78	76	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	3,00	78	—	—
	obwinianie innych (BO)	2,50	62	—	—	—	—
	minimalizacja (MM)	—	—	2,89	80	—	—
	fatalizm (AW)	2,09	<50	—	—	—	—
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	2,70	62	—	—	—	—
	agresja fizyczna (PA)	2,40	58	—	—	—	—
	kłamstwo (L)	—	—	—	—	3,75	90
	kradzież (S)	1,82	<50	—	—	—	—

W badaniu kwestionariuszem HIT Dawid osiągnął wysoki wynik jedynie w zakresie tendencji do kłamstwa. Pozostałe wyniki mieszczą się w normie lub na pograniczu normy i patologii.

TABELA 38. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Dawid S.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	38	43	50	158
Steny	4	4	5	4
Poziom	przeciętny	przeciętny	przeciętny	przeciętny

Wszystkie wyniki uzyskane przez Dawida w badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) plasują się na poziomie przeciętnym.

Dane z wywiadu

Dawid ma problemy z werbalizacją myśli i budowaniem dłuższych wypowiedzi, sprawia jednak wrażenie osoby pewnej siebie. Uważa, że rzadko zachowuje się niezgodnie z normami społecznymi, a jeśli mu się to zdarza, to w formie okazywania innym swojego niezadowolenia z ich zachowania, przeszkadzania na lekcjach; sporadycznie uczestniczy w bójkach, ale tylko wówczas, gdy ktoś go zaczepi. Nigdy sam nie zaczepia ani nie obraża innych. Zachowuje się źle głównie wtedy, kiedy mu się nie chce, nie ma chęci czegoś robić.

Pytany o relacje rodzinne, Dawid twierdzi, że jego relacje z bratem nie układają się zbyt dobrze, ponieważ nie mają „wspólnego języka” i często się kłócą. Stosunki pomiędzy rodzicami ocenia jako bardzo dobre. Podkreśla, że rodzice się kochają i rozumieją. Swoje relacje z rodzicami uważa za dobre. Wyjaśnia, że nie ma z nimi problemów, a nieporozumienia dotyczą głównie nauki — rodzicom nie podoba się to, iż Dawid źle się uczy. Z powodu nauki narzekają na syna, ale nie dają mu kar.

Kary Dawid dostawał jak był młodszy — polegały one zwykle na zakazie wyjścia z domu lub korzystania z komputera. Obecnie rodzice nadal grożą karami, ale najczęściej są one darowane (np. za to, że Dawid pójdzie do szkoły). Często natomiast rodzice chwala Dawida — wcześniej były to pochwały za wyniki sportowe, teraz za osiągnięcia w szkole. Chłopiec otrzymuje też nagrody rzeczowe, jeśli o nie poprosi (np. ubrania) — dostaje je „za naukę”, choć podkreśla, że jak się nie uczy, a o coś poprosi, to także to dostaje.

Dawid przyznaje, że jest zagrożony z 2 przedmiotów i raczej nie ma szans, żeby poprawić oceny, ale nie sprawia wrażenia zmartwionego tym faktem. Sytuację materialną rodziny i jej relacje społeczne chłopiec uważa za dobre.

Dawid lubi swoją szkołę, ponieważ podobają mu się *ludzie, otoczenie, atmosfera i niektórzy nauczyciele*. Swoje relacje z nauczycielami ocenia jako dobre. Przyznaje, że czasami przeszkadza na lekcjach, ale ogólnie nie ma żadnych problemów. Jest w szkole nagradzany ocenami, pochwałami od nauczycieli za dobrą pracę, czasami przez niektórych nauczycieli jest też karany, np. za brak zadania, ale zdarza się to rzadko. W szkole bywa także niesłusznie posądzany przez nauczycieli lub kolegów

o coś, czego nie zrobił — takie sytuacje, jego zdaniem, mają miejsce średnio raz w tygodniu.

Swoje relacje z rówieśnikami Dawid uważa za bardzo dobre. Twierdzi, że ma wielu kolegów zarówno w szkole, jak i poza nią, choć przyznaje, że czasami kole-dzy sprawiają mu przykrość swoimi wypowiedziami lub zachowaniem.

W czasie wolnym Dawid najczęściej gra w piłkę i spotyka się ze znajomymi. Codziennie ogląda telewizję, głównie programy sportowe i muzyczne. Codziennie korzysta też z komputera — zwykle gra w gry sportowe i przygodowe, ściąga muzykę z Internetu, rozmawia przez komunikatory.

Dawid podkreśla, że w życiu chce zrealizować następujące cele: skończyć szkołę, znaleźć dobrą pracę i założyć rodzinę.

Przypadek 12 — Mateusz L.

Dane z dokumentacji

Mateusz ma 16 lat. Chodzi do 1 klasy szkoły zawodowej. Ma 17-letnią siostrę, która uczy się w liceum. Matka Mateusza (lat 37) prowadzi zakład krawiecki, ojciec (lat 38) pracuje na kopalni. Obydwoje rodzice mają wykształcenie zawodowe.

Chłopiec ma problemy z nauką — aktualnie jest zagrożony z 3 przedmiotów. Sprawia też problemy wychowawcze — znajduje się pod silnym wpływem kolegów, popisuje się przed nimi, przeszkadza na lekcjach.

Wyniki testów

TABELA 39. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Mateusz L.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	6	10	10	4	10	16	16	10	72
Wyniki przeliczone (steny)	3	6	5	5	6	8	6	4	6

W badaniu kwestionariuszem SABD Mateusz uzyskał wysoki wynik w zakresie podejrzliwości oraz średni w odniesieniu do agresji pośredniej, słownej, irytacji i urazu. Ogólny wskaźnik agresywności plasuje się również na poziomie średnim. Wyniki uzyskane w podskalach „Agresja fizyczna” i „Poczucie winy” są niskie.

TABELA 40. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Mateusz L.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	2,57	62	—	—	—	—
	skala jawna (OV)	—	—	2,95	78	—	—
	skala ukryta (COV)	2,20	<50	—	—	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	2,44	58	—	—	—	—
	obwinianie innych (BO)	—	—	—	—	3,1	84
	minimalizacja (MM)	2,67	70	—	—	—	—
	fatalizm (AW)	2,09	<50	—	—	—	—
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	3,5	90
	agresja fizyczna (PA)	2,40	58	—	—	—	—
	kłamstwo (L)	2,50	<50	—	—	—	—
	kradzież (S)	1,90	50	—	—	—	—

W badaniu kwestionariuszem HIT wyniki uzyskane przez Mateusza w zakresie obwiniania innych i negatywizmu mieszczą się w obszarze patologii. Pozostałe wyniki znajdują się w normie lub na pograniczu normy i patologii.

TABELA 41. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Mateusz L.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	40	58	58	187
Steny	5	7	7	7
Poziom	przeciętny	przeciętny	przeciętny	przeciętny

Wszystkie uzyskane przez Mateusza wyniki w badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) plasują się na poziomie przeciętnym.

Dane z wywiadu

Mateusz sprawia wrażenie osoby inteligentnej, nie ma problemów ze swobodnym wypowiadaniem się. Twierdzi, że łatwo go wyprowadzić z równowagi, choć zazwyczaj w domu jest spokojny i nie sprawia problemów, a „wyglupia się” z kolegami. Z równowagi wyprowadzają go zwykle koledzy, ale czasami również rodzice. Jeśli jednak rodzice o coś go proszą, wykonuje ich polecenia. Problemowe zachowania prezentuje głównie na lekcjach — polegają one na rozmowach i „dogadywaniu” nauczycielowi. Zachowania te — wyjaśnia — pojawiają się wtedy, kiedy ma *nastrój*

do żartów. Nauczyciele w takich sytuacjach zwykle wpisują mu uwagi lub dzwonią do rodziców. Pytany o inne problemowe zachowania, Mateusz podkreśla, że nie lubi się bić; co prawda zdarzyło mu się to parę razy, ale stara się unikać bójek. Twierdzi, że przyczyną jego nieodpowiednich zachowań jest złe towarzystwo.

Relacje z siostrą Mateusz określa jako pozytywne — nie kłócą się, pomagają sobie nawzajem. Stosunki z rodzicami — według Mateusza — także układają się dobrze. Uważa, że nie miał z nimi nigdy większych zatargów. Jeśli pojawiają się konflikty, to dotyczą one zwykle ocen szkolnych i nieobecności na lekcjach.

Pytany o nagrody, jakie otrzymuje od rodziców, Mateusz podkreśla, że nie dostaje w nagrodę prezentów ani pieniędzy, ale jeśli dobrze się uczy i zachowuje, rodzice starają się traktować go poważniej, np. pozwalają mu na dłuższe wyjścia, wyjazdy z kolegami. Karą jest zwykle pozbawienie nagród albo zakaz gry na konsoli. Najczęściej kary są związane z sytuacją szkolną Mateusza, ale nie trwają zbyt długo — kiedy poprawi oceny i uzupełni zeszyty, wszystko wraca do normy. Matka Mateusza co tydzień dzwoni do szkoły i rozmawia z wychowawcą, dowiadując się, jakie są aktualne oceny i zachowanie syna.

Relacje pomiędzy rodzicami Mateusz ocenia jako bardzo pozytywne. Jego zdaniem rodzice rzadko się kłócą. Twierdzi też, że pozycja społeczna i sytuacja materialna rodziny są bardzo dobre.

W szkole Mateusz czuje się akceptowany. Swoje relacje z prawie wszystkimi nauczycielami uznaje za pozytywne. Pytany o nagrody, które otrzymuje w szkole, chłopiec odpowiada, że *nie ma takiej potrzeby*, choć po chwili przyznaje, że zdarzają mu się plusy z zachowania lub za aktywność na lekcji. Częściej jednak dostaje kary (uwagi, negatywne oceny, wezwania rodziców do szkoły). W gimnazjum Mateusz kilka razy był na spotkaniu z pedagogiem, w szkole, do której obecnie uczęszcza, jeszcze się to nie zdarzyło.

Chłopiec twierdzi, że ma wielu kolegów ze szkoły i spoza niej. Z kolegami czasami wygłupiają się, ale nikt nigdy nie zrobił mu przykrości. Wolny czas Mateusz spędza z przyjaciółmi. Lubi też uprawiać sport — gra w piłkę, chodzi na siłownię, jeździ na rowerze. Wieczorami ogląda telewizję, zazwyczaj filmy. Nie korzysta często z komputera, ponieważ ma konsolę do gier i głównie na niej gra w gry przygodowe. Po Internecie surfuje w kafejkach internetowych.

W relacjach z ludźmi dla Mateusza ważna jest szczerłość — chce, aby ktoś, z kim jest w kontakcie, mówił to, co myśli, nie okłamywał go. Uważa, że wszystkich należy traktować równo, z taką samą życzliwością. Najważniejszym jego celem jest ukończenie szkoły zawodowej, a potem technikum uzupełniającego, w dalszej perspektywie — znalezienie dobrej pracy i zakup mieszkania.

Przypadek 13 — Adrian R.

Dane z dokumentacji

Adrian ma 16 lat. Chodzi do 1 klasy szkoły zawodowej. Nigdy dotąd nie powtórzał klasy. Obecnie jest jednak zagrożony z 2 przedmiotów. Ma 13-letniego brata, który jest uczniem gimnazjum. Matka (lat 41) pracuje w banku, ma średnie wykształcenie natomiast, ojciec (lat 45) jest górnikiem, posiada wykształcenie zawodowe.

Chłopiec sprawia problemy wychowawcze. Zdaniem pedagoga Adriana cechuje dużo lęku zamienianego na agresję. Dbając o swoją pozycję w grupie, nastolatek popisuje się przed kolegami, szydzi z innych, żeby samemu nie być wyszydzanym. Minimalizuje i ośmiesza wszystko to, czego nie ma albo czego nie rozumie. Rzadko przebywa w domu. Ma niewielki kontakt ze swoimi rodzicami.

Wyniki testów

TABELA 42. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Adrian R.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	6	8	8	7	5	14	14	13	62
Wyniki przeliczone (steny)	3	5	4	7	3	7	5	6	5

W badaniu kwestionariuszem SABD Adrian uzyskał wysokie wyniki w zakresie negatywizmu i podejrzliwości, średnie — w odniesieniu do agresji pośredniej, słownej i poczucia winy. Ogólny wskaźnik agresywności plasuje się również na poziomie średnim. Natomiast wyniki w podskalach „Agresja fizyczna” i „Uraza” są niskie.

TABELA 43. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Adrian R.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	2,87	78	—	—
	skala jawna (OV)	2,75	68	—	—	—	—
	skala ukryta (COV)	—	—	—	—	3,06	84
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	2,67	68	—	—	—	—
	obwinianie innych (BO)	—	—	—	—	3,60	92
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,00	84
	fatalizm (AW)	2,09	<50	—	—	—	—
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	3,40	88
	agresja fizyczna (PA)	2,10	50	—	—	—	—
	kłamstwo (L)	—	—	—	—	4,12	94
	kradzież (S)	2,00	56	—	—	—	—

W badaniu kwestionariuszem HIT w obszarze patologii znalazły się wyniki uzyskane przez Adriana w zakresie obwiniania innych, minimalizacji, negatywizmu i tendencji do kłamstwa, a także wyniki skali ukrytej (COV). Pozostałe wyniki mieszczą się w normie lub na granicy normy i patologii.

TABELA 44. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Adrian R.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	47	49	58	190
Steny	7	5	7	7
Poziom	przeciętny	przeciętny	przeciętny	przeciętny

Wszystkie wyniki uzyskane przez Adriana w badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) plasują się na poziomie przeciętnym.

Dane z wywiadu

Adrian twierdzi, że jest porywczy. Ujawnia się to głównie w szkole — jeśli nauczyciele mówią mu, żeby czegoś nie robił, a on się z tym nie zgadza, wtedy krzyczy na nich lub z nimi polemizuje. Stara się jednak nie przeszkadzać na lekcjach. W bójkach brał udział tylko, jak był mały — w szkole podstawowej i gimnazjum, teraz ich unika. Przyznaje, że wcześniej stosował agresję fizyczną „z byle

powodu”. Zdarzało się to poza lekcjami, ale w kontaktach z osobami ze szkoły. Pytany o to, czy miał jakieś konflikty z prawem, odpowiada, że pół roku temu stanął przed sądem za pobicie kogoś pod wpływem alkoholu, w efekcie czego przyznany mu został dozór rodziców.

Swoje relacje z bratem Adrian uważa za bardzo dobre. Twierdzi, że czasami się kłóca, ale zdarza się to bardzo rzadko, zwłaszcza, że mieszkają w jednym pokoju. Kontakty z rodzicami uznaje za dobre — nie wchodzi z nimi w konflikty, stara się nie stwarzać im problemów. W swojej rodzinie czuje się dobrze, ponieważ — jak uzasadnia — jeśli chce od rodziców pieniądze, to oni mu dają, jeśli chce z nimi porozmawiać, może rozmawiać na każdy temat. Swoje problemy rzadko jednak omawia z rodzicami.

Pytany o nagrody, jakie dostaje od rodziców, odpowiada, że najważniejsze jest to, że ma u nich szacunek i że oni mu ufają. Rodzice też go chwala, kiedy posprząta w pokoju lub zrobi coś w domu. Karą jest zakaz wyjścia na podwórko — przeważnie dostaje ją, gdy za późno wraca do domu albo kiedy rodzice są wzywani do szkoły. Intensywność kar zależy od humoru rodziców.

Relacje pomiędzy rodzicami Adrian ocenia jako dobre. Bardzo rzadko zdarzają im się konflikty, zazwyczaj dochodzi do nich wówczas, gdy rodzice są pod wpływem alkoholu (np. po urodzinach). Sytuacja materialna rodziny, zdaniem Adriana, nie jest najlepsza, ale nie jest też najgorsza — są pieniądze na jedzenie i opłaty.

Chłopiec lubi swoją szkołę, bo ma tu kolegów i *nie jest najcięższy poziom nauczania*. Jego relacje z nauczycielami wcześniej były złe, jednak teraz już się poprawiły. Jediną formą nagrody, jaką otrzymuje w szkole, jest pochwała wychowawczynie, gdy poprawi oceny lub dobrze zachowuje się na lekcji. Karą są jedynki z zachowania oraz uwagi (choć nauczyciele nie mówią, kiedy je wpisują). Dodatkowo matka co tydzień zgłasza się do szkoły i sprawdza, czy Adrian do niej chodzi. Czasami chłopiec w ramach kary ma naprawić szkodę, którą wyrządził, np. pozbiierać papierki po lekcji, jeśli nauczyciel uzna, że to on je rozrzucił. Kiedy jednak Adrian czuje się niesłusznie posądzony, dochodzi do kolejnego konfliktu, odmawia bowiem wykonania polecenia. Przyznaje, że jeżeli w szkole wszczęta by została jakaś bójka, wtedy by się w nią włączył, stając po stronie bardziej pokrzywdzonego. W szkole jednak nie ma wrogów. Jedyne poza szkołą jest parę osób, których nie lubi, ale stara się ich unikać. Czasami w szkole komuś „dogaduje”, lecz robi to dla żartu i później przeprosza. Uważa, że dla jego rówieśników ważne jest to, żeby był dla nich miły. Pytany o to, co jest dla nich istotne, odnosi to bezpośrednio do swojego zachowania.

W wolnym czasie Adrian najchętniej gra w piłkę pod blokiem. Nie ma w domu komputera. Czasami gra u znajomych. Lubi „strzelanki”, w których jest rozrabiaką. Telewizję ogląda tylko wieczorami, głównie programy informacyjne.

Najważniejszym dla niego celem w życiu jest ukończenie szkoły zawodowej, potem technikum, w rezultacie — zostanie kucharzem. Chciałby też założyć rodzinę, kupić mieszkanie i samochód.

Przypadek 14 — Krystian Z.

Dane z dokumentacji

Krystian ma 17 lat. Chodzi do 1 klasy szkoły zawodowej. Ma starszą siostrę (lat 21), która obecnie pracuje, i młodszą (lat 16), która uczy się w gimnazjum. Matka (lat 40) posiada wykształcenie zawodowe, pracuje w sklepie, ojciec (lat 54) ma wykształcenie podstawowe, pracuje na kopalni.

Zdaniem pedagoga Krystian ma niezinternalizowane normy społeczne, relacje społeczne traktuje instrumentalnie. Jest nadpobudliwy. Jego rysunki i wypowiedzi często mają podtekst seksualny. Posiada niewielkie możliwości intelektualne. Ma mały zasób słów (miał problemy z przeczytaniem testów).

Wyniki testów

TABELA 45. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Krystian Z.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	15	11	5	4	0	11	13	10	59
Wyniki przeliczone (steny)	6	6	3	5	0	5	5	4	4

W badaniu kwestionariuszem SABD wyniki uzyskane przez Krystiana w zakresie agresji fizycznej, pośredniej, słownej, negatywizmu i podejrzliwości mieszczą się na poziomie średnim. Pozostałe wyniki lokują się na niskim poziomie.

TABELA 46. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Krystian Z.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	2,78	74	—	—
	skala jawna (OV)	2,60	62	—	—	—	—
	skala ukryta (COV)	—	—	—	—	3,02	84
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	2,00	<50	—	—	—	—
	obwinianie innych (BO)	—	—	—	—	4,10	96
	minimalizacja (MM)	1,89	<50	—	—	—	—
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	3,00	84
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	2,40	<50	—	—	—	—
	agresja fizyczna (PA)	—	—	2,80	74	—	—
	kłamstwo (L)	2,87	64	—	—	—	—
	kradzież (S)	—	—	—	—	3,18	94

Wyniki uzyskane przez Krystiana w badaniu kwestionariuszem HIT w zakresie obwiniania innych, fatalizmu i tendencji do kradzieży oraz skali ukrytej (COV) plasują się w obszarze patologii. Pozostałe wyniki mieszczą się w normie lub na pograniczu normy i patologii.

TABELA 47. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Krystian Z.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	47	49	48	178
Steny	7	5	5	6
Poziom	przeciętny	przeciętny	przeciętny	przeciętny

Wszystkie wyniki uzyskane przez Krystiana w badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) plasują się na poziomie przeciętnym.

Dane z wywiadu

Krystian twierdzi, że rzadko zachowuje się niezgodnie z wymaganiami innych. Nieporozumienia zdarzają mu się głównie w kontaktach z rodzicami, kiedy kłóci się z siostrą lub robi coś złego, np. pali papierosy, pije piwo.

W wyniku takich nieporozumień rodzice krzyczą na niego, otrzymuje też od nich kary, które najczęściej polegają na poleceniu wcześniejszego niż zwykle powrotu do domu. Dzieje się tak stosunkowo często — średnio raz w tygodniu. Czasami Krystian od rodziców otrzymuje też nagrody, ale zdarza się to zdecydowanie rzadziej, co najwyżej kilka razy w miesiącu. Nagrody przyjmują postać pochwał. Chłopiec nie dostaje nagród materialnych.

Relacje pomiędzy rodzicami Krystian uważa za dobre, kontakty z osobami spoza ścisłego grona rodzinnego ocenia również jako dobre, ale niezbyt częste. Sytuacja materialna rodziny, zdaniem Krystiana, jest zadowalająca.

Krystian nie lubi swojej szkoły, głównie z powodu niewłaściwych relacji z nauczycielami. Twierdzi, że jeśli nauczyciele go nie zdenerwują, to relacje z nimi układają się dobrze, jeśli natomiast zostanie zdenerwowany — kłóci się i dogaduje. Nagrody w szkole dostaje rzadko, średnio raz w miesiącu i są to zawsze dobre (lub lepsze niż dotychczas) oceny. Kary otrzymuje znacznie częściej, a ich repertuar jest zdecydowanie bogatszy — są to uwagi, negatywne oceny z poszczególnych przedmiotów, wizyty w gabinecie dyrektora, telefony do rodziców, wezwanie ich do szkoły. Krystian czuje się czasami niesłusznie obwiniany w szkole. Aktualnie nie korzysta z żadnej specjalistycznej pomocy, ale w gimnazjum przez 2 lata chodził do poradni pedagogiczno-psychologicznej na zajęcia wyrównawcze.

Pytany o relacje z rówieśnikami, Krystian stwierdza, że ma niewielu kolegów w szkole i poza nią, ale kontakty z nimi ocenia pozytywnie. Co prawda uczestniczy

czasami w bójkach, ale nigdy nie dzieje się to na terenie szkoły. W wolnym czasie najczęściej korzysta z komputera — codziennie gra w gry komputerowe, czasem odwiedza też różne strony internetowe. Telewizję ogląda rzadko.

Uważa, że dla jego rówieśników ważne są przede wszystkim pieniądze, dla niego samego najważniejsze jest to, by *przetrwać w tym świecie*.

Przypadek 15 — Mateusz Ś.

Dane z dokumentacji

Mateusz ma 17 lat. Obecnie chodzi do 3 klasy gimnazjum. Powtarzał 2 klasę gimnazjum z powodu braku promocji z 5 przedmiotów. Matka (lat 40) pracuje na kolei, posiada średnie wykształcenie, natomiast ojciec (lat 42) ma wykształcenie zawodowe, pracuje na kopalni.

Mateusza cechuje duża demoralizacja — był zamieszany w bójki, kradzieże, handel narkotykami. Bardzo dba jednak o to, żeby nic nie można było mu udowodnić — ponieważ wszyscy się go boją, nikt oficjalnie nie chce go oskarżyć ani przeciwko niemu zeznawać. Jest opanowany, nie daje się ponieść emocjom, dokładnie kalkuluje, co mu się opłaca. Wszystkie sprawy sądowe przeciwko niemu przez długi czas były umarzane z powodu braku dowodów. Ostatnio jednak policja udowodniła, że Mateusz wraz z 2 absolwentami szkoły, do której uczęszcza, był zamieszany w kradzież na terenie klubu sportowego funkcjonującego przy szkole. Prokurator skierował sprawę do sądu rodzinnego, ponieważ Mateusz nie skończył jeszcze 18 lat. Obecnie chłopiec oczekuje na wyrok.

Starszy brat Mateusza nie sprawia trudności wychowawczych. Ojciec chłopców zawsze podkreśla, że jednego syna wychował dobrze. Kiedy pojawiły się problemy z zachowaniem Mateusza, ojciec zaczął go bić. Gdy jednak doszedł do wniosku, że nic to nie daje, wycofał się z procesu wychowania. Aktualnie działa na zasadzie interwencji — reaguje agresywnie w sytuacjach, gdy pojawiają się kolejne problemy. Początkowo ojciec kontaktował się ze szkołą, teraz twierdzi, że nic już nie da się zrobić.

Matka utrzymywała kontakt ze szkołą, chodziła do pedagoga i Ośrodka Promocji Rodziny, ale nie przyniosło to oczekiwanych rezultatów. Zawsze trzyma stronę syna, chroni go, usprawiedliwia, wierzy, gdy Mateusz obiecuje jej, że się poprawi. Jest uległa, niekonsekwentna. Mateusz przez pewien czas pracował z pedagogiem, obecnie odmawia udziału w zajęciach terapeutycznych.

Wyniki testów

TABELA 48. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Mateusz Ś.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	18	1	11	2	3	14	12	5	61
Wyniki przeliczone (steny)	8	1	5	4	1	7	4	2	5

W badaniu kwestionariuszem SABD w granicach wysokich znalazły się wyniki uzyskane przez Mateusza w zakresie agresji fizycznej i podejrzliwości. Na poziomie średnim lokują się wyniki wskazujące na tendencję do irytacji oraz ogólny wskaźnik agresywności. Wyniki osiągnięte w ramach pozostałych podskal mieszczą się na poziomie niskim.

TABELA 49. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Mateusz Ś.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	3,98	98
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	4,05	98
	skala ukryta (COV)	—	—	—	—	3,95	96
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	—	—	3,88	96
	obwinianie innych (BO)	—	—	—	—	3,40	88
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	4,22	98
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	4,36	98
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	3,90	96
	agresja fizyczna (PA)	—	—	—	—	4,20	98
	kłamstwo (L)	—	—	—	—	4,00	94
	kradzież (S)	—	—	—	—	3,90	98

Wszystkie uzyskane przez Mateusza wyniki w badaniu kwestionariuszem HIT plasują się w obszarze patologii. Oznacza to, że cechują go zarówno zniekształcenia poznawcze, jak i zaburzenia behawioralne mierzone przez test.

TABELA 50. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Mateusz Ś.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	40	53	64	192
Steny	5	6	9	7
Poziom	przeciętny	przeciętny	wysoki	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) wynik uzyskany przez Mateusza w zakresie asertywności mieści się na poziomie wysokim. Pozostałe wyniki znajdują się na przeciętnym poziomie.

Dane z wywiadu

Mateusz w trakcie rozmowy przyjmuje postawę obronną, jest wycofany, nieufny. Trudno uzyskać od niego konkretne informacje. Często odpowiada jednym słowem; mówi gwarą. Uważa, że rzadko zachowuje się niewłaściwie. Zdarza się to tylko wtedy — twierdzi — kiedy ktoś go obrazi lub doniesie na niego na policję. W takich sytuacjach jego reakcją jest agresja fizyczna. Ma to miejsce zarówno w szkole, jak i poza nią.

Pytany o relacje z bratem, stwierdza, że są one normalne, czasami ze sobą rozmawiają. Kontakty z rodzicami ocenia jako dobre. W swojej rodzinie czuje się dobrze i bezpiecznie.

W wypowiedziach Mateusza pojawia się wiele sprzeczności — np. twierdzi, że nagrodą, jaką dostaje od rodziców, jest kieszonkowe, a po chwili mówi, że zawsze dostaje od matki pieniądze, jak tylko ma taką potrzebę. Kolejną wymienioną przez Mateusza nagrodą jest wyjście na noc, ale po jakimś czasie stwierdza, że wolno mu przebywać poza domem jedynie do 22.00 i zawsze tego nakazu przestrzega. W kategoriach nagrody Mateusz postrzega też inwestycje ojca w sprzęt komputerowy, ponieważ to on głównie z tego sprzętu korzysta. Karą, jaką Mateusz dostaje od rodziców, jest zakaz wyjść. Otrzymuje ją za „problemy z policją”, czyli — jak wyjaśnia — wezwania na policję w sprawie kradzieży. Zdarza się to stosunkowo często — w ostatnim czasie średnio raz w miesiącu. Co ciekawe, Mateusz nie potrafi wymienić żadnej innej reakcji rodziców na jego problemy z prawem. Przyznaje co prawda, że *czasami tata ryknie* na niego lub na brata, nie wiąże jednak tego ze swoimi dewiacyjnymi zachowaniami. Relacje społeczne rodziców chłopiec ocenia jako dobre. Pytany o sytuację materialną rodziny, odpowiada, że niczego im nie brakuje.

Mateusz nie lubi swojej szkoły, bo mu się w niej nie podoba. Relacje z nauczycielami ma różne w zależności od tego, czy go lubią, czy też nie. W prowadzeniu lekcji przeszkadza rzadko. W swojej obecnej szkole nie jest nagradzany. Nagrody otrzymywał tylko w szkole podstawowej — były to książki oraz świadectwa „z paskiem”. Aktualnie jest ograniczony w prawach ucznia — nie może

uczestniczyć w wycieczkach, dyskotekach i innych imprezach szkolnych. Jest to spowodowane pobiciem ucznia z młodszej klasy na terenie szkoły. Pytany o motyw swojego postępowania, Mateusz odpowiada: *obrazil mnie, to go uderzyłem*. Uważa, że agresywne zachowania w jego szkole pojawiają się wtedy, kiedy trzeba — mówiąc tak, ma na myśli swoje zachowanie. Przyznaje, że brał udział w zajęciach terapeutycznych z pedagogiem szkolnym i w poradni rodzinnej, ale nie mu to nie dało.

Mateusz ma wielu kolegów, głównie spoza szkoły. Relacje z nimi ocenia jako dobre. Wolny czas spędza głównie ze znajomymi lub przed komputerem — rozmawia przez komunikator, ściąga różne pliki z Internetu, rzadko gra w gry komputerowe.

Najważniejszymi dla niego celami życiowymi są praca i rodzina. Chce skończyć liceum, AWF i uczyć w szkole.

Przypadek 16 — Dawid M.

Dane z dokumentacji

Dawid ma 16 lat. Powtarza 3 klasę gimnazjum, uczęszcza do klasy wyrównywania szans. Gdyby chodził do szkoły, prawdopodobnie nie miałby problemów z jej ukończeniem, ale był nieklasyfikowany z powodu nieobecności. Matka (lat 42) ma wykształcenie średnie, jest urzędniczką, ojciec (lat 42) posiada wykształcenie podstawowe, obecnie pracuje na budowie.

Ze szkołą kontaktuje się tylko matka, która uważa, że rodzina dobrze funkcjonuje i nic złego w niej się nie dzieje, jednak mimo tych zapewnień starszy brat Dawida również nie chodził do szkoły. Aktualnie mieszka u rodziny matki w innym mieście i tam kontynuuje edukację. Matka i Dawid odmawiają współpracy z pedagogiem, ale kiedy Dawid zaczyna stwarzać problemy, matka pojawia się w szkole. Twierdzi wówczas, że starszy syn nie sprawiał jej trudności wychowawczych, więc szkoła powinna „zrobić coś” z Dawidem.

Dawida cechuje bierna agresja. Jest wycofany, trudno nawiązuje kontakty, w klasie siedzi sam. Aktualnie jest zagrożony z 3 przedmiotów, miał też 2 incydenty z alkoholem: za pierwszym razem trafił do izby wytrzeźwień, za drugim — szkoła została powiadomiona przez dzielnicowego.

W poprzednim roku szkolnym w sprawie Dawida odbyły się 2 komisje wychowawcze, ale ze względu na brak efektów w obecnym roku zrezygnowano z ich zwoływania. W związku z faktem, iż matka pojawia się w szkole na wezwania, zrezygnowano z wniosku o karę finansową za brak realizacji obowiązku szkolnego.

Wyniki testów

TABELA 51. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Dawid M.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	11	9	15	4	11	10	10	12	70
Wyniki przeliczone (steny)	5	5	7	5	6	5	4	5	5

W badaniu kwestionariuszem SABD Dawid uzyskał niski wynik jedynie w zakresie agresji słownej, a wynik wysoki — w zakresie tendencji do irytacji. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie średnim.

TABELA 52. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Dawid M.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	2,40	52	—	—	—	—
	skala jawna (OV)	2,60	62	—	—	—	—
	skala ukryta (COV)	2,18	<50	—	—	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	2,22	<50	—	—	—	—
	obwinianie innych (BO)	2,70	68	—	—	—	—
	minimalizacja (MM)	2,33	58	—	—	—	—
	fatalizm (AW)	2,36	54	—	—	—	—
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	3,10	80	—	—
	agresja fizyczna (PA)	2,10	50	—	—	—	—
	kłamstwo (L)	2,00	<50	—	—	—	—
	kradzież (S)	—	—	2,36	74	—	—

W badaniu kwestionariuszem HIT wyniki uzyskane przez Dawida w zakresie tendencji do negatywizmu i kradzieży znalazły się na pograniczu normy i patologii. Pozostałe wyniki mieszczą się w granicach normy.

TABELA 53. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Dawid M.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	40	51	63	169
Steny	5	5	9	5
Poziom	przeciętny	przeciętny	wysoki	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) Dawid osiągnął wysoki wynik w podskali „Asertywność” oraz wyniki przeciętne w zakresie pozostałych podskal.

Dane z wywiadu

Dawid sprawia wrażenie wyciszonego, nieśmiałego. Twierdzi, że rzadko zachowuje się tak, żeby powodowało to jakieś problemy. W szkole jest spokojny, słucha nauczyciela. Czasami tylko wygłupiają się z kolegami, coś sobie dogadują na lekcjach, krzyczą, ale nie robią *żadnych strasznych rzeczy*. Rzadko uczestniczy w bójkach — średnio raz do roku. Są to scysje z osobami spoza szkoły, które zdarzają się, gdy ktoś zaczepi Dawida albo jednego z jego kolegów i chłopiec występuje w jego obronie. Takie sytuacje mają też miejsce z bezmyślności lub z nudów.

Swoje relacje z rodzicami i z bratem ocenia jako dobre. Matka pomaga mu w lekcjach, ojciec trochę mniej, bo długo pracuje. Rodzice zachowują się względem siebie normalnie, tylko czasami kłócą się o jakieś drobnostki, tak jak wszyscy. Dawid czuje się akceptowany w swojej rodzinie.

Od rodziców dostaje nagrody za dobre oceny, dobre zachowanie, pomoc w domu. Mają one postać pochwał, pozwolenia na wyjście z kolegami lub dłuższą grę na komputerze. Kary Dawid otrzymuje za złe zachowanie, negatywne oceny, opuszczanie lekcji — ma wówczas zakaz wyjść i gry na komputerze lub rodzice zabierają mu telefon. Czasami rodzice krzyczą, kiedy Dawid się spóźnia. Kary jednak dostaje znacznie rzadziej niż nagrody. System kar i nagród stosuje głównie matka, ojciec — z racji tego, że długo pracuje — nie angażuje się tak bardzo w wychowanie syna.

Relacje społeczne rodziców chłopiec ocenia jako dobre — twierdzi, że mają wielu znajomych, z którymi często się spotykają. Pytany o materialną sytuację rodziny, niepewnie odpowiada, że niczego im nie brakuje.

Dawid lubi swoją szkołę, bo są tam fajni koledzy i niektórzy nauczyciele. Swoje relacje z nauczycielami uważa jednak za średnie — ani dobre, ani złe. Twierdzi, że od tego, czy nauczyciel go lubi, czy nie, zależą jego oceny z danego przedmiotu, ponieważ nauczyciele, którzy go lubią, dają mu więcej szans na poprawianie złych ocen. Dostaje uwagi za wygłupianie się na lekcji — jest to jedyna kara, jaką otrzymuje w szkole. Nagrody dostaje tylko za wyniki sportowe (trenuje piłkę nożną w przyszkolnym klubie). Z powodu opuszczania zajęć uczestniczył w spotkaniach z pedagogiem. Korzystał też, wspólnie z rodzicami, z pomocy

psychologicznej w poradni rodzinnej. Uważa, że te spotkania pomogły mu zmienić zachowanie.

Dawid ma wielu kolegów w szkole i poza nią. Ma z nimi bardzo dobre relacje, choć zdarzają się sytuacje, w których czuje się pomawiany lub niesłusznie osądzany przez rówieśników. Codziennie spotyka się z kolegami, razem grają w piłkę, chodzą na siłownię, do parku, na koncerty hip-hopowe. Codziennie też ogląda telewizję, głównie filmy akcji, i korzysta z komputera, na którym gra w gry sportowe albo „strzelanki”, rozmawia przez komunikator, przegląda różne strony internetowe.

W przyszłości Dawid chciałby „wyjść na ludzi”, skończyć technikum gastronomiczne i zostać cukiernikiem, założyć rodzinę.

Przypadek 17 — Marcin G.

Dane z dokumentacji

Marcin ma 16 lat. Chodzi do 3 klasy gimnazjum, powtarzał klasę 1. Ma 18-letnią siostrę. Matka (lat 47) nie pracuje, ojciec (lat 42) aktualnie pracuje w Niemczech.

Marcin jest wychowankiem domu dziecka — został umieszczony w placówce ze względu na niewydolność wychowawczą rodziny; obecnie mieszka w filii, w grupie usamodzielnienia. Cechuje go negatywizm. Dużo wagarował, pali papierosy, brał udział w drobnych bójkach. Kiedy skończył 15 lat, postanowił przejść do OHP, ale w ramach praktyki musiał tam pracować 2 razy w tygodniu, a dodatkowo został 2 razy pobity, więc przestał chodzić na praktykę, został wyrzucony z OHP i w efekcie wrócił do gimnazjum. Po powrocie poprawił się — przestał wagarować, prowokować i bić się, zaczął się uczyć. Czynną agresję zastąpił negatywizmem.

Pedagog szkolny twierdzi, że gdyby Marcin nie urodził się w dysfunkcyjnej rodzinie lub trafił do rodziny zastępczej, byłby bezproblemowym dzieckiem. Potrzebuje miłości, przytulania, „klei się” do wychowawców, reaguje tylko na ciepły ton, potrzebuje „głasków”.

Wyniki testów

TABELA 54. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Marcin G.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	13	13	9	6	7	9	6	9	63
Wyniki przeliczone (steny)	6	7	4	6	4	4	2	4	5

W badaniu kwestionariuszem SABD Marcin uzyskał wynik wysoki w zakresie agresji pośredniej oraz średni w zakresie agresji fizycznej, negatywizmu, a także ogólnego wskaźnika agresywności. Pozostałe wyniki znajdują się na poziomie niskim.

TABELA 55. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Marcin G.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	3,70	96
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	3,85	96
	skala ukryta (COV)	—	—	—	—	3,51	94
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	—	—	3,44	92
	obwinianie innych (BO)	—	—	—	—	3,80	94
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,89	96
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	3,72	96
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	3,90	96
	agresja fizyczna (PA)	—	—	—	—	3,80	96
	kłamstwo (L)	—	—	—	—	3,75	90
	kradzież (S)	—	—	—	—	3,27	94

Wszystkie uzyskane przez Marcina wyniki w badaniu kwestionariuszem HIT mieszczą się w obszarze patologii. Oznacza to, że cechują go zarówno zniekształcenia poznawcze, jak i zaburzenia behawioralne mierzone przez test.

TABELA 56. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Marcin G.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	51	53	45	177
Steny	8	6	4	6
Poziom	wysoki	przeciętny	przeciętny	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) Marcin osiągnął wysoki wynik w podskali „Intymność” oraz wyniki przeciętne w pozostałych podskalach.

Dane z wywiadu

Marcin twierdzi, że jego zachowanie nie przysparza mu wielkich problemów, co prawda kłóci się z wszystkimi kilka razy w tygodniu, ale to jest przecież normalne. Swoje relacje z rodzicami chłopiec również ocenia jako normalne, chociaż od 7 lat

mieszka w domu dziecka. Nie pamięta, z jakich przyczyn się tam znalazł, choć po chwili przyznaje, że chodziło o „alkohol w rodzinie”. Odwiedza rodziców w weekendy, ale raczej nie spędzają razem czasu. Kiedy Marcin przebywa w domu, większość czasu spędza na podwórku. Chłopiec nie dostaje od rodziców nagród, dostaje za to kary, jeśli zasłuży, nie potrafi jednak sprecyzować, jakie są to kary i za co konkretnie jest karany.

Marcin aktualnie mieszka w filii domu dziecka, w grupie usamodzielnienia, razem z 8 innymi wychowankami. Relacje z wychowawcami ocenia jako różne, zależne od humoru.

Twierdzi, że nie otrzymuje żadnych nagród. Jeśli chodzi o kary, to zależą one od rodzaju przewinienia — jeżeli zdarzyło się coś poważnego, np. 2 tygodnie nie chodził do szkoły, to karą może być wówczas gotowanie dla wszystkich przez tydzień.

Swoje kontakty z innymi mieszkańcami filii Marcin uważa za normalne. Twierdzi, że jeśli razem mieszkają, to muszą się lubić.

Marcin nie lubi swojej szkoły, bo musi do niej chodzić. Dogaduje się z nauczycielami, ale nie wszystkich lubi, zależy to od wymagań, jakie dany nauczyciel mu stawia. Zdarza mu się opuszczać lekcje, ale utrzymuje, że niezbyt często. W nagrodę za dobrą frekwencję dostaje „jeden dzień bez pytania”, czasami otrzymuje też nagrody w postaci dobrych ocen lub pochwał za zachowanie. Marcin uważa, że nie stwarza żadnych problemów w szkole, choć przyznaje, że przeszkadza na lekcjach, wygłupia się. Za nieodpowiednie zachowanie otrzymuje kary — jedyńki, uwagi, obniżenie stopnia ze sprawowania. Według Marcina zdarzają się w szkole sytuacje, w których jest niesłusznie obwiniany, nawet kiedy go nie ma, a ktoś na niego skarży, dostaje jedynekę za złe zachowanie. Nigdy nie brał udziału w zajęciach profilaktycznych ani terapeutycznych.

Marcin twierdzi, że ma kolegów w szkole i poza nią, nie potrafi jednak sprecyzować, jakie ma z nimi relacje. Odnosi się do swoich rówieśników tak samo, jak oni do niego. Uważa, że dla jego rówieśników ważne jest, żeby *ustatkować się w życiu*.

W wolnym czasie Marcin lubi oglądać programy sportowe w telewizji, grać na komputerze w gry strategiczne, spotykać się z kolegami. W domu dziecka dostaje kieszonkowe, które zbiera i przeznacza na zakup części komputerowych.

Najważniejszym celem w życiu dla Marcina jest dostanie się do jakiejś szkoły, ukończenie jej i znalezienie dobrej pracy. Chciałby zostać mechanikiem samochodowym.

Przypadek 18 — Arkadiusz B.

Dane z dokumentacji

Arek ma 17 lat. Powtarzał 1, 2 i 3 klasę gimnazjum z powodu opuszczania lekcji. Sprawia duże problemy wychowawcze. Rodzice są po rozwodzie. Matka (lat 40)

obecnie jest zatrudniona w przedszkolu (dzięki pomocy OPR), ojciec (lat 41) pracuje w budownictwie. Obydwoje rodzice mają wykształcenie średnie.

Matka od czasu rozwodu ma różnych partnerów, ale nie mieszkają oni wspólnie z nią i Arkiem. Matka chłopca przez pewien czas wyjeżdżała na dłuższe okresy do pracy do Niemiec. Wówczas Arek zostawał pod opieką ojca. Ojciec przychodził jednak do niego tylko od czasu do czasu na krótkie wizyty, więc praktycznie chłopiec przez większość czasu był sam. Wtedy pojawiły się problemy z zachowaniem, które obejmowały:

- wagarowanie,
- palenie papierosów,
- drobne kradzieże,
- udział w bójkach,
- zastraszanie rówieśników.

W tym czasie szkoła zintensyfikowała działania interwencyjne, w które zaangażowano również dzielnicowego. Arek chodzi do gimnazjum poza swoim rejonem, więc dyrekcja zagroziła, że zostanie przeniesiony do szkoły rejonowej, czego matka bardzo się bała, ponieważ Arek w poprzedniej szkole związany był z osobami zażywającymi narkotyki. Zrezygnowała wtedy z wyjazdów do Niemiec i więcej czasu poświęcała synowi. Przeszła z nim cały Trening Zastępowania Agresji. Przywoziła go i odwoziła ze szkoły. Arek miał założony zeszyt obecności, który matka codziennie sprawdzała. Dzięki temu chłopiec przeszedł do następnej klasy — przeniesiono go wówczas do klasy wyrównywania szans.

Matka uznała wówczas, że problemy zostały już zażegnane, więc znowu zaczęła wyjeżdżać do pracy. Z Arkiem zamieszkał ojciec, nie wywiązywał się jednak dobrze ze swoich obowiązków, traktując syna bardziej jak kolegę niż jak podopiecznego. Arek całymi dniami przesiadywał przed komputerem. Wspólnie z ojcem grali w gry komputerowe, pili piwo i zamawiali pizzę. Po paru miesiącach okazało się, że Arek znowu sprawia problemy, ma złe oceny i wagaruje. Tym razem odmówił pracy z pedagogiem. Zaprzyjaźnił się z Marcinem Ś. i 2 innymi chłopakami, którzy obecnie przebywają w ośrodku wychowawczym. Wspólnie wszczynali bójki, brali udział w drobnych kradzieżach, sprzedawali środki psychoaktywne i zastraszali rówieśników. Arek w 3 klasie nie uzyskał promocji. Wtedy szkoła poleciła matce, by zabrała go do OHP dla dorosłych, ponieważ żadna inna szkoła nie chciała go przyjąć. Matka początkowo się zgodziła, ale po pierwszej wizycie Arka w OHP wspólnie z synem pojawiła się z powrotem w szkole, prosząc, by chłopcu dano jeszcze jedną szansę. Szkoła wyraziła zgodę i od tego czasu matka zintensyfikowała kontrolę nad synem. Ponownie odwozi go do szkoły i sprawdza, czy odrabia zadania. Aktualnie problemy z zachowaniem Arka zmniejszyły się.

Wyniki testów

TABELA 57. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Arkadiusz B.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	18	7	18	10	12	12	19	14	96
Wyniki przeliczone (steny)	8	5	8	10	7	6	7	6	8

W badaniu kwestionariuszem SABD Arek uzyskał wysokie wyniki w zakresie agresji fizycznej, słownej, irytacji, negatywizmu, urazy oraz ogólnego wskaźnika agresywności. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie średnim.

TABELA 58. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Arkadiusz B.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	3,06	86
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	3,25	88
	skala ukryta (COV)	—	—	2,87	78	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	—	—	3,33	88
	obwinianie innych (BO)	—	—	—	—	3,30	86
	minimalizacja (MM)	2,55	66	—	—	—	—
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	3,09	86
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	3,50	90
	agresja fizyczna (PA)	—	—	3,00	82	—	—
	kłamstwo (L)	—	—	3,12	74	—	—
	kradzież (S)	—	—	—	—	2,63	84

Większość wyników uzyskanych przez Arka w badaniu kwestionariuszem HIT mieści się w obszarze patologii. Wyjątek stanowią wyniki w zakresie agresji fizycznej, kłamstwa oraz skali ukrytej (COV), które lokują się na pograniczu normy i patologii, a także wynik wskazujący na tendencję do minimalizacji, mieszczący się w granicach normy.

TABELA 59. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Arkadiusz B.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	45	46	48	170
Steny	6	4	5	5
Poziom	przeciętny	przeciętny	przeciętny	przeciętny

Wszystkie wyniki uzyskane przez Arka w badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) plasują się na przeciętnym poziomie.

Dane z wywiadu

Arek sprawia wrażenie wyciszonego. Łatwo nawiązuje kontakt, swobodnie się wypowiada. Twierdzi, że kiedyś zdarzało mu się prezentować zachowania, przez które miał problemy, ale teraz *jest już spokojnie*. Wcześniej były to głównie wygłupy na lekcji, za które dostawał jedynki, uwagi, był wysyłany do dyrektora. Powodem takich zachowań była „nuda na lekcji” i wpływ kolegów. Obecnie zachowania te mają miejsce bardzo rzadko. Arek przyznaje też, że pali papierosy. Kara, jaką za to ponosi, wynosi 10 zł lub jest nią 10 dni sprzątania szkoły.

Pytany o relacje rodzinne, Arek przyznaje, że rodzice są 4 lata po rozwodzie, którego przyczyną były sprawy finansowe — *tata robił przekręty, a mama się na nie nie godziła*. Relacje z rodzicami chłopiec ocenia jednak jako dobre. Twierdzi, że dobrze mu się z nimi rozmawia. Z matką rozmawia codziennie, z ojcem — średnio raz na tydzień.

Nagrodami, jakie Arek otrzymuje od rodziców, są prezenty na święta i urodziny. Dostaje też pieniądze na kartę do komórki, jeśli zrobi coś dobrego (np. posprząta) albo dobrze zachowuje się w szkole. Matka czasami go chwali. Kar praktycznie już nie dostaje, bo ma prawie 18 lat, wcześniej dostawał zakazy — *komputera, podwórka, muzyki* za złe zachowanie i „przekręty” w szkole.

Relacje pomiędzy rodzicami, zdaniem Arka, kiedyś były lepsze, teraz są gorsze. Jest to spowodowane przyczynami finansowymi — ojciec nie płaci alimentów, w wyniku czego rodzice jak się widzą, to się kłócą. Wcześniej było trochę spokojniej, ale — jak podkreśla Arek — przy kłótniach zwykle go nie było. Relacje społeczne rodziców i sytuację materialną rodziny chłopiec ocenia jako dobre.

Swoją szkołę Arek lubi, ponieważ *niektórzy pomagają mu, żeby zdać*. W szkole czuje się akceptowany. Relacje z nauczycielami są już „w porządku”, bo przestał dogadywać i dobrze życzy nauczycielom. Za 100-procentową frekwencję dostaje w szkole „dzień bez pytania”. Otrzymuje również oceny za aktywność. Jest chwalony przez wychowawcę, ale nie bezpośrednio, tylko przed matką. Kar już nie dostaje, ale po lekcjach musi chodzić do świetlicy i robić tam zadanie domowe. Obecnie jeżeli zrobi coś złego w szkole, od razu jest wzywana policja i grozi mu kolejna sprawa w sądzie. Tych spraw miał już kilka (4 lub 5) — za zakłócanie spo-

koju, pobicie, narkotyki. Twierdzi, że w sprawie o narkotyki brał udział jako świadek, ktoś go oskarżył, ale nie była to prawda. Pobicie miało miejsce, gdy był pod wpływem alkoholu, ale zazwyczaj nie pije dużo. Nie otrzymał jeszcze żadnego wyroku. Wszystkie sprawy były umarzane z powodu braku dowodów. Arek utrzymuje, że te wybryki zdarzały się, kiedy ktoś go prowokował, bo na ogół jest spokojny. Teraz obawia się, że po wezwaniu do szkoły policji może mieć kolejną sprawę w sądzie, a wyrok może zapaść po uzyskaniu przez niego pełnoletniości, dlatego *nic już nie robi*.

Relacje z kolegami Arek ocenia jako dobre. Podkreśla, że się z nimi nie kłóci, bo nie lubi się kłócić. Jeśli ktoś go denerwuje, to się od niego odwraca i nic więcej nie robi. Ma wielu znajomych spoza szkoły, z którymi wspólnie w parku trenuje sporty ekstremalne, wychodzi „do miasta”. W jego grupie nie ma konfliktów, ale na tym samym terenie funkcjonuje alternatywna grupa, wrogo nastawiona do znajomych Arka, której przedstawiciele regularnie przychodzą na miejsce ich spotkań, *a jeśli tak się dzieje, to na rozmowach się nie kończy*. Wcześniej do takich incydentów dochodziło średnio 2 razy w tygodniu, teraz zdarza się to rzadziej. Chłopiec uważa, że dla jego rówieśników przede wszystkim liczy się „kasa”. Można ją zdobyć albo kradnąc (ale to wiąże się z ryzykiem), albo dobrze zarabiając.

Arka interesuje wszystko, co jest związane z komputerami — programowanie, grafika komputerowa, software, hardware, chciałby coś robić w tym kierunku w przyszłości, ale obawia się, że jego sytuacja szkolna może na to nie pozwolić. Ma w domu 4 komputery, wszystkie są stale włączone — na jednym rozmawia przez komunikator, na drugim ściąga muzykę, na trzecim ją odtwarza, a na czwartym zajmuje się bieżącymi sprawami. W wolnym czasie czyta też książki do programowania. W swoim pokoju ma telewizję kablową, ale ogląda tylko kanały muzyczne i popularnonaukowe, inne go nie interesują.

Przypadek 19 — Michał T.

Dane z dokumentacji

Michał ma 16 lat. Chodzi do 3 klasy gimnazjum, jest to klasa wyrównywania szans. Ma 12-letnią siostrę. Matka (lat 36) jest na rencie inwalidzkiej, ojciec (lat 40) pracuje w fabryce. Michał długo występował w roli ofiary. Twierdził, że inni uczniowie go biją i mu dokuczają. Później okazało się, że to głównie on prowokuje i zaczepia. Nigdy nie przyznaje się do winy, ale ponieważ jest mały i drobny, inni uczniowie się go nie boją i na niego skarżą. Aktualnie ma sprawę w sądzie rodzinnym o pobicie i zastraszanie.

Michał prawdopodobnie zostanie na następny rok w 3 klasie, jest bowiem zagrożony z 10 przedmiotów; z jednego przedmiotu był nieklasyfikowany na półroczu ze względu na nieobecności. W drugim półroczu wagary nasiliły się, właściwie Michał chodzi tylko na niektóre lekcje.

Do tej pory w sprawie Michała zwoływane były 2 komisje wychowawcze. Matka jednak ignoruje wynikające z nich zalecenia o konieczności systematycznych spotkań syna z pedagogiem. Matka jest ambiwalentna w kontaktach z Michałem — albo jest uległa i broni go, albo na niego krzyczy, a wtedy Michał słucha jej i robi to, czego ona chce. Ojciec w ogóle nie kontaktuje się ze szkołą. Z uwagi na fakt, że Michał jest zamieszany w kradzież i handel złomem, szkoła podejrzewa, iż ojciec nadużywa alkoholu, a chłopiec zarobione pieniądze oddaje matce, dokładając się w ten sposób do utrzymania rodziny. Rodzina strzeże jednak swoich tajemnic. Kiedy wychowawca przychodzi z niezapowiedzianą wizytą do domu Michała, nie jest do niego wpuszczany, a matka rozmawia z nim na korytarzu.

Wyniki testów

TABELA 60. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Michał T.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	10	14	4	6	4	12	10	13	60
Wyniki przeliczone (steny)	4	8	2	6	2	6	4	6	4

W badaniu kwestionariuszem SABD Michał osiągnął wysoki wynik w zakresie agresji pośredniej oraz wyniki średnie w podskalach: „Negatywizm”, „Podejrzliwość” i „Poczucie winy”. Pozostałe wyniki znajdują się na niskim poziomie.

TABELA 61. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Michał T.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	2,78	74	—	—
	skala jawna (OV)	—	—	2,85	74	—	—
	skala ukryta (COV)	2,68	70	—	—	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	2,89	74	—	—
	obwinianie innych (BO)	2,40	54	—	—	—	—
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,78	96
	fatalizm (AW)	2,09	<50	—	—	—	—
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	3,50	90
	agresja fizyczna (PA)	2,20	52	—	—	—	—
	kłamstwo (L)	3,00	68	—	—	—	—
	kradzież (S)	—	—	2,36	74	—	—

W badaniu kwestionariuszem HIT wyniki uzyskane przez Michała w zakresie minimalizacji i negatywizmu plasują się w obszarze patologii. Pozostałe wyniki mieszczą się w normie lub lokują się na pograniczu normy i patologii.

TABELA 62. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Michał T.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	49	62	58	206
Steny	8	8	7	8
Poziom	wysoki	wysoki	przeciętny	wysoki

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) wynik uzyskany przez Michała w zakresie asertywności znajduje się na przeciętnym poziomie. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie wysokim, co świadczyć może o nieadekwatnym postrzeganiu posiadanych kompetencji społecznych.

Dane z wywiadu

Michał w pierwszym kontakcie jest wyciszony. Można odnieść wrażenie, że stara się przedstawić w jak najlepszym świetle. W trakcie rozmowy staje się bardziej stanowczy i pewny siebie; mówi gwarą. Twierdzi, że zachowania niezgodne z wymaganiami innych zdarzają mu się prawie codziennie — wygłupia się na lekcjach, nie słucha nauczyciela, chodzi po klasie. Dzieje się tak, ponieważ nauczyciele go denerwują, oskarżają o rzeczy, których nie robi, nie słuchają jego prośb. Tego typu nieposłuszeństwo ma miejsce tylko w szkole, poza szkołą Michał zachowuje się poprawnie. Nigdy się nie bije, z nikim nie szuka zaczepki.

Michał dobrze dogaduje się z siostrą, pomaga jej w zadaniach, nie kłóć się. Rodzice czasami kłóć się ze sobą, głównie o siostrę, kiedy ta chodzi na wagary. Michał też chodzi na wagary, ale — jego zdaniem — bardzo rzadko, prawie nigdy. Aktualnie jest w szkole zagrożony z kilku przedmiotów, ale jest duża szansa, że poprawi ocenę.

W nagrodę od rodziców Michał dostaje pieniądze. Czasem rodzice go chwalać za dobre stopnie, pomaganie siostrze lub pomoc matce w sprzątaniu domu. Nagrody dostaje prawie codziennie, przede wszystkim od matki. Ojciec nie daje nagród Michałowi, daje je tylko jego siostrze. Kara polega zwykle na zakazie wyjścia na dwór i zakazie gry na komputerze. Chłopiec jest karany za złe zachowanie w szkole lub wyjścia z domu bez zgody rodziców, zdarza się to jednak rzadko — średnio raz na miesiąc. O złym zachowaniu Michała w szkole matka dowiaduje się od wychowawcy lub nauczycieli, ponieważ raz w tygodniu przychodzi do szkoły, żeby uzyskać informację o postępach syna. Michał utrzymuje jednak, że nie dawał matce nigdy powodów do niepokoju. Ocenia, że lepszy kontakt ma z matką, częściej z nią rozmawia, z ojcem natomiast nie rozmawia prawie nigdy, bo ten prawie całe dni spędza w pracy.

Michał lubi swoją szkołę, ponieważ poznał tu nowych przyjaciół, i lubi niektórych nauczycieli. W stosunku do tych, których nie lubi, zachowuje dystans. Był diagnozowany w poradni psychologiczno-pedagogicznej — stwierdzono, że ma problemy z zachowaniem, bo popisuje się przed innymi. W szkole raczej nie jest nagradzany, czasami jest chwalony za aktywność na lekcji. Za złe zachowanie dostaje uwagi, jest odsyłany do dyrektora, musiał też sprzątać teren szkoły. Zapytany jednak wprost o kary, jakie otrzymuje, stwierdza, że nie dostaje w szkole żadnych kar. Raz z powodu Michała była do szkoły wzywana policja. Sprawa dotyczyła pobicia. Chłopiec utrzymuje, że został wówczas niesłusznie oskarżony. W związku z brakiem jednoznacznych dowodów sprawa w sądzie została odroczone. Pytany o to, jak w szkole traktowane są agresywne zachowania, Michał odpowiada, że *jeśli ktoś się bije, wszyscy robią kółko i patrzą*; gdy widzą to nauczyciele, każą wszystkim się rozejść, a bijących się odsyłają do dyrektora.

Michał ma wielu kolegów w szkole i poza nią. Dobrze mu się z nimi rozmawia. Wspólnie spędzają czas. Zawsze są spokojni. Szanują się nawzajem. Jeśli jednak ktoś go nie szanuje, Michał zachowuje się wobec niego tak samo. W wolnym czasie najbardziej lubi grać w piłkę. Codziennie gra też na komputerze, głównie w gry strategiczne. Rzadko ogląda telewizję. Matka na prośbę Michała założyła mu Internet. Chłopiec szuka w sieci informacji potrzebnych mu do szkoły.

Na razie Michał nie ma żadnego istotnego celu w życiu, chce jedynie skończyć obecną szkołę i kontynuować naukę gdzie indziej. W przyszłości chciałby skończyć liceum i studiować informatykę, nie wie jednak, czy będzie to możliwe, biorąc pod uwagę jego aktualną sytuację szkolną.

Przypadek 20 — Artur M.

Dane z dokumentacji

Artur ma 16 lat. Chodzi do 3 klasy gimnazjum. Jest wychowankiem domu dziecka. Ze względu na problemowe zachowania został umieszczony w grupie resocjalizacyjnej. Zgodnie z opinią psychiatryczną cierpi na zaburzenia osobowości. Cechuje go wiele agresywnych zachowań — bije, zastrasza, wyzywa. Jeśli znajdzie sobie ofiarę, przez długi czas potrafi ją gnębić. Używa obraźliwych epitetów nie tylko pod adresem rówieśników, ale także rodziny.

Kiedy chodził do szkoły podstawowej, ze względu na zachowanie przyznano mu indywidualne nauczanie. W przeciwnym razie nie mógłby skończyć szkoły — uciekał z niej, był agresywny, wyzywał uczniów i nauczycieli. W gimnazjum nie ma już indywidualnego nauczania, bardziej nad sobą panuje, ale tylko wówczas, gdy jest na lekach psychotropowych. Ma tendencję do podporządkowywania sobie wszystkich, łącznie z nauczycielami. Chodzi tylko na niektóre lekcje. Kiedy jest przyprawiany do szkoły przez wychowawcę z domu dziecka, ucieka oknem. Ze względu na pobicia, wyłudzenia i kradzieże miał już kilka spraw w sądzie rodzinnym, ale

jako wychowanek domu dziecka nie mógł otrzymać dozoru kuratora. Niezależnie od tego ofiary często wycofywały się z oskarżeń, ponieważ bały się Artura.

Aktualnie Artur czeka na miejsce w ośrodku wychowawczym, do którego został skierowany przez sąd rodzinny na wniosek domu dziecka i szkoły.

Matka (lat 49) nie pracuje, ojciec (lat 48) aktualnie pracuje za granicą. Obydwoje rodzice mają wykształcenie zawodowe. Artur ma 3 rodzeństwa — 2 braci, starszego i młodszego, oraz młodszą siostrę.

Wyniki testów

TABELA 63. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Artur M.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	9	12	16	8	13	16	14	9	88
Wyniki przeliczone (steny)	4	7	7	8	8	8	5	4	7

W badaniu kwestionariuszem SABD Artur uzyskał wynik średni w zakresie agresji słownej oraz wyniki niskie w podskalach „Agresja fizyczna” i „Poczucie winy”. Pozostałe wyniki — dotyczące agresji pośredniej, irytacji, negatywizmu, urazy, podejrzliwości oraz ogólnego wskaźnika agresywności — lokują się na poziomie wysokim.

TABELA 64. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Artur M.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	3,84	96
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	3,55	94
	skala ukryta (COV)	—	—	—	—	4,17	98
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	2,55	60	—	—	—	—
	obwinianie innych (BO)	—	—	—	—	5,20	>100
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,67	94
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	3,90	100
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	4,30	98
	agresja fizyczna (PA)	—	—	2,8	74	—	—
	kłamstwo (L)	—	—	—	—	4,25	96
	kradzież (S)	—	—	—	—	4,09	98

Prawie wszystkie wyniki uzyskane przez Artura w badaniu kwestionariuszem HIT — z wyjątkiem wyników dotyczących egocentryzmu i agresji fizycznej — mieszczą się w obszarze patologii. Oznacza to, że chłopca cechuje większość zniekształceń poznawczych i zaburzeń behawioralnych mierzonych przez test.

TABELA 65. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Artur M.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	50	66	49	205
Steny	8	9	5	8
Poziom	wysoki	wysoki	przeciętny	wysoki

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) wynik uzyskany przez Artura w zakresie asertywności znajduje się na przeciętnym poziomie. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie wysokim, co świadczyć może o nieadekwatnym postrzeganiu posiadanych kompetencji społecznych.

Dane z wywiadu

Artur przyznaje, że pali w szkole, zaczepia innych, bije się, wagaruje, jest też zagrożony z kilku przedmiotów. Na lekcjach stara się dobrze zachowywać, ale nie zawsze mu to wychodzi. Ostatnio, gdy nauczycielka go zdenerwowała, wyrzucił jej klucze przez okno. Uważa, że przyczyną tych zachowań jest jego pobyt w domu dziecka, bo kiedy był w rodzinie zachowywał się lepiej i nie wagarował. Do domu dziecka trafił z powodu alkoholizmu rodziców i przemocy w rodzinie, na wniosek ojca; w placówce znaleźli się też jego 2 bracia, a siostra została umieszczona w rodzinie zastępczej. Rodzice Artura rozwiedli się. W ostatnim czasie chłopiec mieszkał tylko z matką. Obecnie odwiedza ją w prawie każdy weekend.

Relacje Artura z młodszym bratem układają się dobrze, ma on natomiast problemy w kontakcie ze starszym bratem — zaczepiają się, „pyskują”. Artur przyznaje, że starszy brat jeszcze przed umieszczeniem w domu dziecka miał problemy z prawem, był zamieszany w kradzieże. Twierdzi, że w rodzinie nauczył się wszystkich złych zachowań. Rodzice do siebie nawzajem odnosili się wulgarnie, zdarzały się też rękoczyn. Wcześniej miał lepsze relacje z matką, jednak po tym, jak wraz z rodzeństwem trafił do domu dziecka, a matka miała pójść na odwyk i nie zrobiła tego, Artur nie potrafi się z nią już porozumieć, dlatego obecnie lepsze relacje ma z ojcem, chociaż bardzo rzadko go widuje.

W domu dziecka w nagrodę Artur otrzymuje kieszonkowe — jego wielkość zależy od zachowania. Pieniądże te chłopiec zbiera, bo chce sobie kupić telefon. Dostaje też plusy i pochwały za dobre zachowanie. Jeśli się źle zachowuje, otrzy-

muje karę w postaci zakazu wyjścia do domu na weekend, ma też dodatkowe dyżury za palenie i wagarowanie. Agresywne zachowania w domu dziecka nie są akceptowane — wychowankowie, którzy się tak zachowują, są proszeni na indywidualne rozmowy do wychowawcy i pedagoga, a jeżeli to nie pomaga, jest wzywana policja. Arturowi jeszcze nigdy się to nie zdarzyło, ale na rozmowach w pokoju nauczycielskim za złe zachowanie (przeklinanie, awanturowanie się) bywał. Ojciec, kiedy jest w kraju (obecnie na stałe przebywa za granicą), odwiedza synów w domu dziecka, matka nie pojawiła się tam ani razu. Gdy Artur o tym opowiada, łamie mu się głos, ale twierdzi, że nie jest mu przykro z tego powodu. Deklaruje jednak, że chce utrzymywać kontakty z matką.

Artur nie lubi swojej szkoły z powodu dyrektora, ponieważ czuje się przez niego niesłusznie oskarżany. Uważa, że czasami niesprawiedliwie otrzymuje karę za palenie i musi sprzątać szkołę, a *od tego są sprzątaczk*i. Dostaje też uwagi za nieodpowiednie zachowanie. Jego relacje z nauczycielami są różne w zależności od nauczyciela — chłopiec nie lubi tych nauczycieli, którzy mu czegoś zakazują. W szkole Artur nie dostaje żadnych nagród.

Relacje z rówieśnikami układają się Arturowi w miarę dobrze — twierdzi, że ma wielu kolegów, ale również wielu wrogów. Przyznaje, że wielu kolegów stracił z powodu własnego niewłaściwego zachowania, ale nie stara się naprawić tych kontaktów, nie odzywa się do tych osób. Jeżeli ktoś go zdenerwuje, od razu reaguje agresywnie — zaczyna się bić lub krzyczeć. Nie potrafi zapanować nad swoimi emocjami, teraz systematycznie zażywa leki na uspokojenie. Twierdzi, że jego rówieśnikom zależy na zmianie jego zachowania względem nich.

W wolnym czasie chłopiec gra w piłkę, ogląda telewizję — najbardziej lubi seriale kryminalne, prawie codziennie korzysta też z komputera, zwykle gra wówczas w gry samochodowe.

W przyszłości Artur chciałby być sportowcem albo mechanikiem samochodowym. Obecnie ważne jest dla niego ukończenie gimnazjum i dostanie się do jakiejś szkoły ponadgimnazjalnej, najlepiej technikum.

Przypadek 21 — Grzegorz N.

Dane z dokumentacji

Grzegorz ma 16 lat. Chodzi do 1 klasy szkoły zawodowej. Ma 2 starszych braci (w wieku 29 i 25 lat), którzy już się usamodzielnili, pracują, mieszkają osobno. Jeden z nich wyjechał do Holandii. Ojciec (lat 48) jest na emeryturze górniczej, matka (lat 45) pracuje w barze. Obydwoje rodzice mają wykształcenie zawodowe.

Grzegorz ma problemy z panowaniem nad swoimi emocjami — kiedy się zdenerwuje, krzyczy i przeklina, zachowuje się w ten sposób także wobec nauczycieli. Źle się uczy, obecnie jest zagrożony z 4 przedmiotów.

Wyniki testów

TABELA 66. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Grzegorz N.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	11	7	15	6	5	11	15	14	70
Wyniki przeliczone (steny)	5	5	7	6	3	5	5	6	5

W badaniu kwestionariuszem SABD Grzegorz uzyskał wynik wysoki w zakresie skłonności do irytacji oraz wynik niski w podskali „Uraza”. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie średnim.

TABELA 67. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Grzegorz N.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	3,17	88
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	3,55	94
	skala ukryta (COV)	2,69	72	—	—	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	2,67	68	—	—	—	—
	obwinianie innych (BO)	—	—	—	—	3,60	92
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,55	92
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	3,09	86
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	3,20	84
	agresja fizyczna (PA)	—	—	—	—	3,90	96
	kłamstwo (L)	—	—	3,12	74	—	—
	kradzież (S)	2,27	70	—	—	—	—

Prawie wszystkie wyniki uzyskane przez Grzegorza w badaniu kwestionariuszem HIT mieszczą się w obszarze patologii. Oznacza to, że cechuje go większość zniekształceń poznawczych i zaburzeń behawioralnych mierzonych przez test.

TABELA 68. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Grzegorz N.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	43	47	52	177
Steny	6	4	6	6
Poziom	przeciętny	przeciętny	przeciętny	przeciętny

Wszystkie wyniki uzyskane przez Grzegorza w badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) lokują się na poziomie przeciętnym.

Dane z wywiadu

Grzegorz uważa, że bardzo rzadko zdarzają mu się zachowania, z powodu których ma potem problemy, głównie wówczas, gdy ktoś go obgaduje, bo on tego nie lubi i wtedy nerwowo reaguje. Stara się rozmawiać z taką osobą, a jeśli to nie skutkuje, stosuje perswazję słowną, a czasami używa siły. Wchodzi w konflikty z osobami z podwórka. W szkole mu się to nie zdarza. Grzegorz przeszkadza też na lekcjach — rozmawia, dogaduje nauczycielom, przeklina, choć — jak podkreśla — ma to miejsce niezwykle rzadko, jedynie wtedy, kiedy się zdenerwuje. W konsekwencji „ma przechlapane” w relacji z danym nauczycielem. Stara się co prawda powstrzymać, bo i tak wie, że przegra, ale nie zawsze mu się to udaje.

Relacje z braćmi Grzegorz ocenia jako dobre — teraz się z nimi nie kłóci, kiedyś to się zdarzało, ale sporadycznie. Stosunki z rodzicami także układają się dobrze — Grzegorz stara się ich słuchać, jeśli mówią, że ma czegoś nie robić, to zazwyczaj tego nie robi.

Kiedy coś wykona dobrze, ma jakieś osiągnięcia, np. dostanie piątkę, rodzice go chwala, głównie robi to matka, ale dzieje się to raczej rzadko. Za karę Grzegorz nie może wychodzić z domu. Kary mają związek przede wszystkim z jego sytuacją szkolną — przydzielane są najczęściej wówczas, gdy matka wraca z zebrania albo gdy jest wzywana do szkoły z powodu nieodpowiedniego zachowania syna. Matka miała też systematycznie przyjeżdżać do szkoły i kontaktować się z wychowawcą telefonicznie, ale nie ma na to czasu. Kiedy Grzegorz się zdenerwuje, rodzice mówią mu, żeby się uspokoił, ale czasami to nie skutkuje. Wtedy na nich krzyczy. Matka daje mu wówczas karę, ale on po jakimś czasie przeprosza, matce przechodzi złość i rezygnuje z wyznaczonej kary.

Zdaniem Grzegorza relacje pomiędzy rodzicami są dobre. Czasami wychodzą gdzieś razem, zazwyczaj na piwo. Sytuacja materialna rodziny jest zadowalająca.

Grzegorz nie przepada za szkołą, do której chodzi, bo w ogóle nie lubi tego typu placówek, aczkolwiek czuje się w swojej szkole akceptowany, głównie przez innych uczniów. Niektórzy nauczyciele go lubią, ale są też tacy, którzy mają do niego wrogie nastawienie. Czasami jest w szkole chwalony, głównie przez wychowawcę, częściej jednak bywa karcony, krytykowany, dostaje uwagi.

Relacje Grzegorza z rówieśnikami układają się bardzo dobrze — zarówno w szkole, jak i poza nią. Zdarzyło mu się co prawda, że został pobity, ale uważa, że jest to normalne. Czasem swoich kolegów również traktuje nieodpowiednio, ale podkreśla, że dochodzi do tego bardzo rzadko i głównie z osobami spoza szkoły.

W wolnym czasie Grzegorz najczęściej odwiedza dziewczynę albo gra w piłkę. Codziennie ogląda telewizję, zwłaszcza kanały muzyczne i sportowe. Aktualnie nie ma w domu komputera, ale gdy go miał, grał na nim codziennie, najczęściej w „strzelanki”. Z Internetu korzystał w kafejkach internetowych, zazwyczaj rozmawiając przez komunikator.

W przyszłości chciałby skończyć szkołę, zdobyć zawód i założyć rodzinę.

Przypadek 22 — Marcin G.

Dane z dokumentacji

Marcin ma 14 lat. Powtarza 1 klasę gimnazjum, w poprzednim roku szkolnym był nieklasyfikowany z powodu zbyt dużej liczby nieobecności. Zgodnie z opinią pedagoga nie uczy się, stosuje agresję fizyczną w szkole i poza nią. Ma starsze rodzeństwo — brata i siostrę. Matka (lat 36) pracuje w sortowni śmieci, ojciec (lat 46) jest bezrobotny, handluje złomem. Rodzice mają problemy z nadużywaniem alkoholu. Ze względu na niewydolność wychowawczą rodzinie przyznano dozór kuratora.

Rodzice nie zajmują się wychowaniem dzieci. Przerzucają na siebie nawzajem odpowiedzialność. Kiedy mają zapłacić karę za nierealizowanie przez dziecko obowiązku szkolnego, zwracają się do sądu o skierowanie go do placówki wychowawczej. Matka co jakiś czas na dłuższe okresy (3 tygodnie—miesiąc) znika z domu. Ojciec stosuje przemoc. Kilka lat temu otrzymał w zawieszeniu wyrok za znęcanie się nad rodziną. Od tego czasu szkoła nie ma już oficjalnych informacji o stosowaniu przez niego przemocy.

Wyniki testów

TABELA 69. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Marcin G.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	10	12	11	6	9	13	15	13	76
Wyniki przeliczone (steny)	4	7	5	6	5	6	5	6	6

W badaniu kwestionariuszem SABD Marcin osiągnął wynik wysoki w zakresie agresji pośredniej oraz wynik niski w zakresie agresji fizycznej. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie średnim.

TABELA 70. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Marcin G.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	3,40	92
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	3,40	90
	skala ukryta (COV)	—	—	—	—	3,43	90
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	—	—	3,22	86
	obwinianie innych (BO)	—	—	—	—	3,70	92
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,22	88
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	3,36	92
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	4,00	96
	agresja fizyczna (PA)	—	—	2,8	74	—	—
	kłamstwo (L)	—	—	—	—	3,87	92
	kradzież (S)	—	—	—	—	3,00	92

Wszystkie wyniki uzyskane przez Marcina w badaniu kwestionariuszem HIT — z wyjątkiem wyniku dotyczącego agresji fizycznej — mieszczą się w obszarze patologii, co oznacza, że cechuje go większość zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych mierzonych przez test.

TABELA 71. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Marcin G.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	49	47	53	175
Steny	8	4	6	6
Poziom	wysoki	przeciętny	przeciętny	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) Marcin uzyskał wysoki wynik w podskali „Intymność”. Pozostałe wyniki lokują się na poziomie przeciętnym.

Dane z wywiadu

Marcin mówi gwarą. Przyznaje, że powtarza klasę, ponieważ wcześniej *chodził do szkoły, ale do niej nie trafił*. Obecnie stara się bardziej kontrolować z uwagi na fakt, że — zgodnie z orzeczeniem sądu — zostanie umieszczony w ośrodku

szkolno-wychowawczym, jeśli nie poprawi swojego zachowania. Przyczyną skierowania sprawy do sądu rodzinnego były utrzymujące się przez dłuższy czas problemy z zachowaniem Marcina — wagarowanie, zaczepianie kolegów, kłótnie z nauczycielami. Chłopiec nie potrafi wyjaśnić, dlaczego tak się zachowuje. Twierdzi, że ma problemy z opanowaniem swoich reakcji, gdy czuje się prowokowany. Sprawę skierował do sądu kurator, który nadzorował zachowanie Marcina w wyniku poprzedniego orzeczenia sądowego. Do rozprawy doszło 2 lata wcześniej, kiedy chłopiec poważnie pobił swojego kolegę. Oprócz spraw sądowych, Marcin był też przesłuchiwany przez policję z powodu podejrzenia o kradzież złomu.

Marcin mieszka z matką. Ma starszych brata i siostrę, ale obydwójce przebywają już w ośrodkach. Siostra została tam skierowana ze względu na wagarowanie, pijaństwo, ucieczki z domu, przyczyną umieszczenia w ośrodku brata były dodatkowo kradzieże. Ojciec wyprowadził się z domu, ponieważ — jak twierdzi Marcin — nadużywał alkoholu i uznał, że tak będzie lepiej. Mieszka jednak bardzo blisko rodziny, toteż kiedy Marcin wychodzi na podwórko, często go spotyka. Wówczas czasem ze sobą rozmawiają. Kiedy jeszcze mieszkał z żoną i dziećmi, regularnie stosował wobec nich przemoc fizyczną i psychiczną; miał sprawę w sądzie rodzinnym, gdy zaatakował żonę nożem. Dwa miesiące po tej sprawie wyprowadził się z domu. Matka chłopca również nadużywa alkoholu. Marcin utrzymuje, że ma z nią dobre relacje. Co prawda rozmawia z nią rzadko, bo jak wraca ze szkoły, to matka jest w pracy, ale mówi jej o wszystkim. Kiedy powiedział jej o wagarach, matka najpierw na niego krzyczała, tak, że ten się obraził, jednak później przyznała, że lepiej, iż dowiedziała się od niego.

Aktualnie Marcin nie dostaje kar od matki, bo — jak twierdzi — nie sprawia problemów. Wcześniej matka zakazywała mu czasami wyjścia na dwór. Zdecydowanie częściej Marcin karany był przez ojca, kiedy ten jeszcze z nimi mieszkał. Był wówczas bity, a czasami musiał klęczeć na grochu. W nagrodę z kolei Marcin jest chwalony przez matkę, najczęściej za to, że *jest oszczędny i miły*. Niekiedy dostaje też pieniądze albo matka zaprasza go do sklepu i kupuje mu to, o co ją poprosi.

Do domowych obowiązków Marcina należy wychodzenie z psem, sprzątanie, wynoszenie śmieci, rąbanie drzewa. Chłopiec przyznaje, że czasami ociąga się z wykonywaniem tych obowiązków, nie dostaje wówczas kary, część z tych zadań przejmuje jego matka, ale z niektórymi, jak np. z rąbaniem drzewa, i tak musi, prędzej czy później, uporać się sam.

Chłopiec nie lubi szkoły. Swoje relacje z nauczycielami obecnie ocenia jako dobre, ale wcześniej krzyczeli na niego na każdej lekcji. W szkole dostaje też kary za przeszkadzanie — zwykle jest to uwaga lub dodatkowe zadanie. Wcześniej często zdarzało mu się być wyrzucanym z lekcji, aktualnie dzieje się tak sporadycznie. Raz sprzątał szkołę za brak obuwia zmiennego. Natomiast w nagrodę dostaje dobre oceny, bywa również chwalony, ale ma to miejsce bardzo rzadko. Nigdy nie brał udziału w zajęciach profilaktycznych czy terapeutycznych. W trakcie nauki w szkole podstawowej był — na wniosek szkoły — diagnozowany w poradni

psychologiczno-pedagogicznej, ale nie przedstawiono mu wyników diagnozy, nie podjęto też na jej podstawie żadnych działań korekcyjno-kompensacyjnych.

Swoje relacje z kolegami ze szkoły Marcin uważa za dobre, ma natomiast problemy w kontaktach rówieśniczych w miejscu zamieszkania — twierdzi, że jest tam często prowokowany i wyzywany, czasem staje się także ofiarą przemocy fizycznej. W odpowiedzi sam krzyczy i wyzywa, boi się jednak oddać.

Marcin codziennie ogląda telewizję, najbardziej lubi horrory. Nie ma w domu komputera, czasami korzysta z niego w szkole, gra wówczas przez Internet. Wolny czas najchętniej spędza z kolegami. Chodzi z nimi w różne miejsca, ale nie pija alkoholu. W zeszłym roku zdarzyło mu się zatruć alkoholem, którym poczęstowali go koledzy; leżał wówczas 4 dni w szpitalu. Marcin pali papierosy, robi to jednak sporadycznie, tylko poza szkołą.

W przyszłości chciałby zdobyć wykształcenie, ale wystarczy mu średnie. Nie zastanawiał się jeszcze, jaką pracę chciałby wykonywać.

Przypadek 23 — Klaudia K.

Dane z dokumentacji

Klaudia ma 13 lat. Chodzi do 1 klasy gimnazjum. Jest młodszą siostrą Mariusza K., najmłodszym dzieckiem z 3 rodzeństwa. Od urodzenia mieszkała razem z rodzicami i starszym bratem, po jakimś czasie musiała jednak zaakceptować sprowadzenie do domu najstarszego brata, Mariusza. Nie było to łatwe. Jak się wydaje, Klaudia do tej pory ma problem z ułożeniem sobie z nim poprawnych relacji.

Dziewczyna sprawia wiele problemów w szkole — przeszkadza na lekcjach, rozmawia, irytuje się, gdy nauczyciel zwraca jej uwagę, lub wchodzi z nim w polemikę, twierdząc, że jest niesłusznie oskarżana, ponieważ inni też przeszkadzają. Prezentuje również bierny opór — na lekcjach często udaje, że nie rozumie jakiegoś zagadnienia, i nalega, by wielokrotnie je tłumaczyć, nie pozwalając nauczycielowi na realizację tematu. Wobec rówieśników stosuje agresję werbalną, a czasami także fizyczną, zwłaszcza, gdy czuje się sprowokowana.

Wyniki testów

TABELA 72. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Klaudia K.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	5	7	18	1	9	7	13	13	60
Wyniki przeliczone (steny)	2	5	9	3	5	3	5	6	4

W badaniu kwestionariuszem SABD Klaudia uzyskała wysoki wynik w zakresie irytacji oraz wyniki średnie w podskalach: „Agresja pośrednia”, „Agresja słowna”, „Uraza”, „Poczucie winy”. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie niskim.

TABELA 73. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Klaudia K.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	2,77	74	—	—
	skala jawna (OV)	—	—	2,90	78	—	—
	skala ukryta (COV)	2,65	70	—	—	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	2,44	58	—	—	—	—
	obwinianie innych (BO)	—	—	—	—	3,30	88
	minimalizacja (MM)	—	—	2,78	76	—	—
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	3,36	92
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	2,54	66	—	—	—	—
	agresja fizyczna (PA)	2,30	56	—	—	—	—
	kłamstwo (L)	2,75	58	—	—	—	—
	kradzież (S)	—	—	2,54	82	—	—

Większość wyników uzyskanych przez Klaudię w badaniu kwestionariuszem HIT znajduje się w normie lub lokuje się na pograniczu normy i patologii. Jedynie wyniki dotyczące tendencji obwiniania innych i fatalizmu mieszczą się w obszarze patologii.

TABELA 74. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Klaudia K.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	32	44	33	129
Steny	2	3	2	2
Poziom	niski	niski	niski	niski

Wszystkie wyniki uzyskane przez Klaudię w badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) znajdują się na poziomie niskim.

Dane z wywiadu

Klaudia na początku rozmowy jest trochę nieufna, ale po krótkim czasie odzykuje pewność siebie i odpowiada bardzo obszernie na każde pytanie. Uważa, że rzadko zachowuje się niezgodnie z wymaganiami innych — ma to miejsce

tylko wówczas, gdy ktoś ją zdenerwuje. Próbuje wtedy jakoś to wyjaśnić, zazwyczaj poprzez rozmowę, chociaż przyznaje, że zdarza jej się na kogoś nakrzyczeć. Najczęściej wchodzi w konflikt z braćmi. Uważa, że wszyscy się obgadują i zaczepiają, więc ona też tak postępuje, traktuje to jednak jako coś zupełnie normalnego. Nie uczestniczy w bójkach, wyjątek stanowią bójkę z bratem. Czasami podejmuje polemiki z nauczycielami lub rozmawia na lekcjach, ale nie postrzega tego w kategoriach niewłaściwego zachowania. Twierdzi, że jeśli nauczyciel zwróci jej uwagę, to przestaje rozmawiać.

Klaudia mieszka z matką i 2 starszych braci (w wieku 14 i 15 lat). Ojciec pracuje za granicą, odwiedza rodzinę 4—5 razy w miesiącu, matka nie pracuje. Relacje między rodzicami są dobre, czasami dochodzi tylko do drobnych nieporozumień. Pytana o kontakty z matką i ojcem, Klaudia twierdzi, że zdarzają jej się z matką drobne nieporozumienia w sytuacjach, gdy nie chce jej się wykonywać poleceń, dotyczących np. sprzątanía, które należy do jej podstawowych obowiązków domowych. Uważa, że matka jest czasami wobec niej niekonsekwentna i nie pozwala na coś, co wcześniej obiecała. Podkreśla, że tęskni za ojcem wtedy, kiedy pokłóci się z matką.

Kary Klaudia otrzymuje generalnie za nieposłuszeństwo, czasem — za złe wyniki w szkole. Są to zazwyczaj zakazy dotyczące wyjść z domu, oglądania telewizji, gry na komputerze. W ramach nagrody dziewczyna dostaje kieszonkowe, chodzi z matką na zakupy, otrzymuje też pochwały za dobre oceny, zachowanie, pomoc w domu.

Relacje Klaudii z braćmi są różne. Lepiej ocenia swoje kontakty ze średnim bratem. Twierdzi, że jest on spokojny, czasami lubi ją tylko „poszantażować”, kiedy wie o czymś, co zrobiła, a ona nie chce, żeby dowiedzieli się o tym inni. Z Mariuszem natomiast częściej się bije, ma z nim więcej nieporozumień, bo ten krzyczy na nią i skarży matce.

Swoją szkołę Klaudia lubi średnio. Bardziej podobało jej się w podstawówce, bo teraz jest znacznie więcej nauki i łatwiej dostać złą ocenę. Nie lubi swojego wychowawcy, bo jest „ostry” i wymagający. Nie lubi też swojej klasy. Jej zdaniem chłopcy są skłóceni z dziewczynami, wyśmiewają się z nich. Jeśli dziewczyna rozmawia z kimś spoza klasy, to osoby z jej klasy obrażają się. Z tego powodu Klaudia chce zmienić klasę na równoległą. W szkole za wzór uznaje tylko trenerkę siatkówki, ponieważ ta jest cierpliwa i *wszystko potrafi dobrze wytłumaczyć*. Klaudia co tydzień chodzi na spotkania z pedagogiem. Uważa, że dzięki tym zajęciom poprawiło się jej zachowanie (bo już tak nie przeszkadza) i wyniki w nauce.

Klaudia twierdzi, że ma wielu kolegów i wiele koleżanek z podstawówki i na podwórku, w gimnazjum zaś ma ich „przeciętnie” wiele. Podkreśla, że w szkole zdarzyło jej się być ofiarą przemocy — ostatnio została uderzona w głowę linijką, tak mocno, że „leciała krew”, jest też adresatem powtarzających się obelg ze strony koleżanki z klasy, która *po wszystkich krzyczy, bo myśli, że jest najlepsza w całej*

szkole. Pytana o to, czy sama zachowywała się podobnie wobec swoich rówieśników, Klaudia odpowiada po namyśle: *chyba tak*.

Dziewczyna często ogląda telewizję. Mniej więcej co drugi dzień korzysta z komputera (jak odpędzi od niego braci, a jeśli jej się to nie udaje, prosi o interwencję matkę). Najczęściej używa komunikatora, czasami ściąga jakieś informacje potrzebne do szkoły. W wolnym czasie lubi też chodzić na podwórko z kolegami i koleżankami.

W przyszłości chciałaby skończyć szkołę i zostać architektem.

Przypadek 24 — Robert T.

Dane z dokumentacji

Robert ma 16 lat. Po raz trzeci powtarza 1 klasę gimnazjum. Cechuje go negatywizm i nieposłuszeństwo. Nie uczy się, ma problemy ze zrozumieniem przekazywanych treści, przeszkadza na lekcjach. Często przejawia agresję fizyczną, zwłaszcza gdy czuje się sprowokowany.

Robert jest jednym z 9 rodzeństwa. Pochodzi z pełnej rodziny. Matka (lat 43) pracuje jako kasjerka w supermarkecie, ojciec (lat 53) był górnikiem, po odejściu z kopalni otrzymał odprawę, którą rodzina już wydała; obecnie podejmuje prace dorywcze, nie jest zatrudniony nigdzie na stałe. Ojciec od lat wobec członków swojej rodziny, a zwłaszcza wobec żony stosuje przemoc fizyczną i psychiczną. Nieporozumienia mają miejsce głównie na tle finansowym. W domu były liczne interwencje policyjne. Przeciw ojcu toczyły się też sprawy sądowe o znęcanie się nad rodziną, ale jak dotąd otrzymywał wyroki w zawieszeniu. Matka przez jakiś czas mieszkała z dziećmi w ośrodku interwencji kryzysowej i schronisku dla bezdomnych, ale za każdym razem wracała do męża, gdy kończył się okres pobytu w placówce, ponieważ nie chciała oddać dzieci do domu dziecka, a nie przyznano jej mieszkania z puli miejskiej. Ostatnim razem miejsce w ośrodku otrzymała na wniosek szkoły, do której uczęszcza 2 jej synów i w której mieszkała z dziećmi przez 3 dni, kiedy w wyniku pobicia doznała złamania ręki. Pobytu w ośrodku nie przedłużono jej jednak powyżej 3 miesięcy, ponieważ uznano, że to ona jest odpowiedzialna za występującą w domu przemoc.

Matka sprawia wrażenie osoby roszczeniowej, trudnej i konfliktowej, stąd większość urzędników, do których zwraca się po pomoc, traktuje ją jako uciążliwą klientkę i nie chce zajmować się jej sprawami. Ojciec natomiast potrafi być bardzo uprzejmy, w różnych instytucjach zajmujących się sprawami rodziny żali się na żonę, a siebie usprawiedliwia, w związku z czym często nie ponosi konsekwencji swoich działań.

Wyniki testów

TABELA 75. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Robert T.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	14	8	6	4	6	16	12	10	66
Wyniki przeliczone (steny)	6	5	3	5	3	8	4	4	5

W badaniu kwestionariuszem SABD Robert uzyskał wysoki wynik w podskali „Irytacja” oraz wyniki średnie w zakresie agresji fizycznej, pośredniej, negatywizmu, a także ogólnego wskaźnika agresywności. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie niskim.

TABELA 76. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Robert T.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	3,93	98
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	4,25	98
	skala ukryta (COV)	—	—	—	—	3,67	94
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	—	—	3,67	94
	obwinianie innych (BO)	—	—	—	—	4,10	96
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,78	96
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	4,09	98
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	4,30	98
	agresja fizyczna (PA)	—	—	—	—	4,20	98
	kłamstwo (L)	—	—	—	—	4,25	96
	kradzież (S)	—	—	—	—	3,09	92

Wszystkie uzyskane przez Roberta wyniki w badaniu kwestionariuszem HIT mieszczą się w obszarze patologii. Oznacza to, że cechują go zarówno zniekształcenia poznawcze, jak i wskaźniki behawioralne mierzone przez test.

TABELA 77. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Robert T.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	40	49	36	151
Steny	5	5	1	4
Poziom	przeciętny	przeciętny	niski	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) Robert uzyskał niski wynik w podskali „Asertywność”. Pozostałe wyniki lokują się na poziomie przeciętnym.

Dane z wywiadu

Robert mówi cicho, niewyraźnie, ma problemy z budowaniem dłuższych wypowiedzi. Utrzymuje, że w trakcie swojej edukacji powtarzał tylko 3 klasę szkoły podstawowej. Twierdzi, że najczęściej problemów przysparza mu udział w bójkach, do których dochodzi zarówno w szkole, jak i poza nią. Bije się zwykle z osobami chodzącymi do tej samej szkoły, wówczas, gdy ktoś obraża jego rodziców, zaczepia go lub przezywa. Pytany o to, czy te bójkę także prowokuje, odpowiada wymijająco, że czasami, aby nie dać się przezywać, sam musi zaczepiać. Bije się zazwyczaj na przerwach. Z tego powodu już niejednokrotnie był odprowadzany przez nauczycieli do dyrektora. Tego typu zachowania Robert przejawiał również w szkole podstawowej, do której w wyniku jednego z takich incydentów była wzywana policja. Robert brał też udział w sądowej sprawie o pobicie, ale występował, o dziwo, w roli pokrzywdzonego. Za inne swe problemowe zachowania uznaje częste przeszkadzanie na lekcjach, czego efektem jest najczęściej kara w postaci pytania przy tablicy. Chłopiec nie potrafi wyjaśnić powodów swojego zachowania.

Robert mieszka z 4 braćmi — jeden z nich jest starszy, 2 młodszych i jeden brat bliźniak. Z domu wyprowadziła się 3 starszego rodzeństwa — brat i 2 siostry. Chłopiec twierdzi, że jego relacje z rodzeństwem układają się dobrze, często opiekuje się młodszymi braćmi. Przedstawia, jak się wydaje, nieco życzeniowy obraz swoich relacji z rodzicami. Kontakty z nimi ocenia jako dosyć dobre, choć podkreśla, że czasami się kłócą. Do jego obowiązków należy sprzątanie i nauka.

Utrzymuje, że dostaje od rodziców nagrody w postaci prezentów lub pieniędzy, gdy chodzi do szkoły. Może wtedy też wychodzić na podwórko. Rodzice chwalą go, kiedy zrobi coś dobrego, ale zdarza mu się to rzadko. Z kolei za karę Robert musi siedzieć w domu i uczyć się, ma zakaz gry na komputerze. Kary dostaje za przeklinanie i kłócenie się. Długo nie wspomina o karach fizycznych, dopiero po jakimś czasie przyznaje, że czasami jest bity przez ojca, kiedy źle się zachowuje.

Robert twierdzi, że rozmawia z rodzicami na temat szkoły, kolegów i na inne tematy wtedy, kiedy jest taka potrzeba. Jako przykład podaje sytuację, gdy ostat-

nio był na policji w sprawie pobicia i rozmawiał o tym z ojcem. Utrzymuje, że była to sytuacja, w której to on został pobity przez kogoś innego. Ogólnie około 5 razy miał kontakty z policją związane z pobiciem.

Zdaniem Roberta relacje między rodzicami układają się *nie za bardzo, ale dosyć dobrze*. Czasami dochodzi między nimi do awantur, głównie o pieniądze, bywało, że kłótnie kończyły się nawet rękoczynami. Chłopiec przyznaje niechętnie, że rodzicom zdarza się nadużywać alkoholu.

Pytany o szkołę, Robert stwierdza, że ją lubi, bo ma tu dużo kolegów. Nie narzeka też na relacje z nauczycielami. Ma swojego ulubionego nauczyciela, który — jego zdaniem — dobrze prowadzi lekcje i udaje mu się u niego zdobywać lepsze oceny. W szkole jest chwalony przez nauczycieli za to, że potrafi utrzymać porządek w klasie, ale zdarza się to rzadko. Częściej jest wysyłany „na dywanik” do dyrektora za złe zachowanie. Dostaje też za karę uwagi lub negatywne oceny.

Kolegów Robert ma *średnio dużo*, ale są to dobrzy znajomi, głównie ze szkoły i z klasy. W miejscu zamieszkania raczej nie ma znajomych. Swoich kolegów nigdy nie bije, czasami tylko na nich nakrzyczy albo trochę im dokucza, ale uważa, że to jest normalne i jego koledzy też są tego zdania. Robert podkreśla, że nie tylko sam bije, ale był również ofiarą przemocy fizycznej na terenie szkoły. Pytany jednak o okoliczności takiego zdarzenia, odpowiada, że incydent zaczął się od tego, iż wspólnie z kolegą kogoś zaczepiali i ten ktoś ich zaatakował, jakkolwiek nie uważa jego ataku za usprawiedliwiony.

W wolnym czasie Robert lubi grać w piłkę z kolegami, słuchać muzyki, grać na komputerze. Z Internetu korzysta tylko w szkole i w kafejkach internetowych, najczęściej grając za pośrednictwem sieci. Telewizję ogląda rzadko, najbardziej lubi programy policyjne i sądowe.

W przyszłości Robert chciałby skończyć szkołę zawodową językową, chociaż nie jest pewien, czy taka szkoła istnieje, i pracować w składzie drewna. Na pytanie, czy dobrze radzi sobie z nauką języków, odpowiada: *czasami*. Na razie uczy się angielskiego i rosyjskiego, a później będzie się uczył języka niemieckiego.

Przypadek 25 — Marianna S.

Dane z dokumentacji

Marianna ma 14 lat. Chodzi do 2 klasy gimnazjum. Jest wychowanką domu dziecka, filii dla dziewcząt. W dzieciństwie była świadkiem dokonanego przez ojca podczas libacji alkoholowej zabójstwa jego kolegi. Po tym zdarzeniu wraz z siostrami po raz pierwszy trafiła do domu dziecka.

Ojciec Marianny był agresorem, bił matkę, nadużywał alkoholu. Po jakimś czasie matka (lat 38) również zaczęła pić. Po zabójstwie ojciec został zatrzymany, ale szybko wyszedł na wolność. W czasie, gdy był jeszcze w więzieniu, matka zwią-

zała się ze swoim sąsiadem, który się do niej wprowadził. Konkubent miał rentę, dorabiał. Wspólnie podjęli trening rodzicielski i terapię. Dziewczynki wróciły wtedy z domu dziecka do domu. Po jakimś czasie matka znowu zaczęła pić, odeszła od konkubenta, wyprowadziła się z córkami do kolejnego kochanka. W konsekwencji Marianna i jej siostry ponownie trafiły do domu dziecka. Jedna z sióstr już się usamodzielniała, druga w związku z dużą demoralizacją (picie alkoholu, wagary, ucieczki, przemoc) została umieszczona w ośrodku szkolno-wychowawczym. Marianna ze względu na problemowe zachowania ma obecnie orzeczony ośrodek szkolno-wychowawczy w zawieszeniu.

Problemy z zachowaniem Marianny dotyczą nieposłuszeństwa, palenia papierosów, złych ocen, ucieczek z domu dziecka, angażowania się w incydenty związane z przemocą rówieśniczą na terenie placówki. Z powodu podejrzenia o stosowanie przemocy seksualnej wobec upośledzonej współwychowanki przez Mariannę i jej koleżanki z filii toczyło się w sądzie odrębne postępowanie. Wychowanki prawdopodobnie zmusiły swoją koleżankę i kolegę z domu dziecka do rozebrania się i symulowania aktu płciowego.

Wyniki testów

TABELA 78. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Marianna S.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	4	16	20	6	12	14	20	18	92
Wyniki przeliczone (steny)	2	9	9	6	6	7	8	8	8

W badaniu kwestionariuszem SABD Marianna uzyskała wyniki wysokie w zakresie agresji pośredniej, słownej, irytacji, podejrzliwości i poczucia winy. Ogólny wskaźnik agresywności znajduje się również na poziomie wysokim. Wyniki średnie dotyczą negatywizmu i urazy. Jedynie wynik wskazujący na tendencję do agresji fizycznej plasuje się na niskim poziomie.

TABELA 79. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Marianna S.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	3,36	92
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	3,40	92
	skala ukryta (COV)	—	—	—	—	3,35	92
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	3,11	80	—	—
	obwinianie innych (BO)	—	—	3,20	82	—	—
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,33	90
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	3,73	96
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	3,60	92
	agresja fizyczna (PA)	—	—	—	—	3,20	88
	kłamstwo (L)	—	—	—	—	3,62	88
	kradzież (S)	—	—	—	—	3,09	92

Większość wyników uzyskanych przez Mariannę w badaniu kwestionariuszem HIT — z wyjątkiem tendencji do egocentryzmu i obwiniania innych — znajduje się w obszarze patologii. Oznacza to, że cechują ją prawie wszystkie zniekształcenia poznawcze i wskaźniki behawioralne diagnozowane przez test.

TABELA 80. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Marianna S.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	49	51	45	178
Steny	7	5	5	6
Poziom	przeciętny	przeciętny	przeciętny	przeciętny

Wszystkie wyniki uzyskane przez Mariannę w badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) lokują się na poziomie przeciętnym.

Dane z wywiadu

Marianna twierdzi, że ma problemy z ocenami, chociaż wiele z nich już poprawiła. Pali papierosy, także na terenie szkoły. Miała kłopoty z powodu kłótni z woźną. Uważa, że w ostatnim czasie poprawiła swoje zachowanie, ponieważ boi się trafić do ośrodka szkolno-wychowawczego, ale przyznaje, że wcześniej sprawiała sporo problemów nie tylko w szkole — wagarowała, uciekała, przychodziła pijana do domu dziecka. W konsekwencji już po raz kolejny miała sprawę o demoralizację w sądzie rodzinnym.

Marianna przyznaje, że szybko się denerwuje i ma wówczas problem z opanowaniem swoich emocji, chociaż stara się kontrolować. Denerwuje się przede wszystkim z powodu matki, która obiecuje jej, że nie będzie piła, ale za każdym razem, gdy Marianna do niej przychodzi, ta znajduje się pod wpływem alkoholu. To zdenerwowanie przekłada się na relacje Marianny z osobami z domu dziecka. Oprócz zachowania matki irytują ją nawarstwiające się problemy szkolne. W wyniku odczuwania ciągłego napięcia zdarzają jej się ataki słowne na innych. Podkreśla jednak, że nie stosuje przemocy fizycznej.

Pytana o relacje rodzinne, Marianna odpowiada, że jej biologiczny ojciec rozwiódł się z matką, kiedy ona miała 2 lata, i założył drugą rodzinę; nie utrzymuje z nim kontaktu, nie wie, gdzie mieszka, widziała się z nim raz, ale jest to dla niej zupełnie obcy człowiek. W ogóle nie wspomina o tym, że ojciec był w więzieniu, ani o tym, z jakiego powodu tam się znalazł. Z ojczymem, który wychowywał ją przez kilka lat, również nie ma kontaktu, ponieważ matka go zostawiła. Matka jest alkoholiczką, mieszka z kolejnym konkubentem. Starsza o 2 lata siostra Marianny przebywa w ośrodku szkolno-wychowawczym w innym mieście. Druga siostra, 19-letnia, jest w ciąży, aktualnie znajduje się w ośrodku interwencji kryzysowej, szuka mieszkania. Do domu dziecka Marianna trafiła z powodu braku opieki — matka zostawiła ją na kilka tygodni samą, bez środków do życia, w mieszkaniu, w którym odcięto prąd i ogrzewanie. Wraz z siostrami została skierowana do domu dziecka na wniosek sądu. Relacje Marianny z matką są trudne — z jednej strony matka twierdzi, że kocha ją i siostry, z drugiej — nie stara się o nie, nie chce ich odwiedzać, a kiedy one jadą do niej, zwykle jest pijana. Kiedyś Marianna odwiedzała ją prawie codziennie, żeby przekonać się, czy z matką wszystko jest w porządku, ponieważ jest poważnie chora — ma chorobę trzustkę, tarczycę, cierpi na anemię. Ostatnio jednak Marianna nie była u niej już od miesiąca. Postanowiła, że odwiedzi ją dopiero, gdy ta przestanie pić. Matka nie pracuje. Otrzymuje tylko zasiłek z opieki społecznej. Wcześniej pracowała jako kelnerka i sprzątaczką. Większość wspomnień Marianny z domu rodzinnego, zarówno dobrych, jak i złych, jest związanych z ilością alkoholu wypijanego przez matkę. Marianna wspomina też nieprzespane noce, kiedy koledzy matki stukali w okna, aby wyszła, częste bicie przez ojczyma, zamykanie jej i siostr, bicie matki przez ojca, a potem przez ojczyma. Porównując sytuację z domu rodzinnego z tą z domu dziecka, Marianna dochodzi do wniosku, że lepiej jest jej teraz.

Analizując swoje relacje z wychowankami z filii, dziewczyna stwierdza, że są one poprawne, ale nie ma tam przyjaciółki, bo jest na filii najstarsza i stara się utrzymać porządek. Często zdarza się, że zwraca którejś z dziewczyn uwagę, a one odbierają to jako atak. Jedyna przyjaciółka Marianny kiedyś była wychowanką filii, ale teraz *poszła na usamodzielnienie*, jednak utrzymują ze sobą kontakt, odwiedzają się nawzajem. Relacje Marianny z wychowawcami układają się różnie, ale nie są najgorsze. Zdarzają im się, oprócz formalnych, mniej oficjalne rozmowy. Wychowawcy twierdzą, że dziewczyna ma „duży potencjał”, chwalą ją za wyniki w nauce, zachowanie, pilnowanie innych dziewczyn, porządek w pokoju. Za dobre zachowanie ma

też powiększone kieszonkowe. Z kolei za karę musi sprzątać w kuchni, robić „karne obiady”, ma zakaz wyjść lub odwiedzin. Marianna podkreśla, że jeśli wychowawca straci zaufanie do jakiejś osoby, to nie angażuje się już tak bardzo w kontakty z nią. Do standardowych obowiązków Marianny w filii należą dyżury w kuchni, które obejmują robienie zakupów i przygotowywanie posiłków na cały dzień.

Pytana o swoją szkołę, Marianna twierdzi, że ją polubiła. Wcześniej obracała się w złym towarzystwie i często mu ulegała, ponieważ jej imponowało, godziła się więc na wagary, palenie w szkole i inne zachowania, z powodu których miała potem problemy. Jej koleżanki zostały na drugi rok w tej samej klasie, Marianna zdała jako jedyna i siłą rzeczy zmieniła towarzystwo. Nowi koledzy i koleżanki bardziej ją motywują, a ona sama zaczęła się bardziej starać. Relacje z nauczycielami ocenia jako w miarę dobre, chociaż czasami buntuje się, gdy każą jej coś zrobić. Przyznaje, że wcześniej dosyć często przeskadzała na lekcjach — rozmawiała, pisała sms-y, wymieniała karteczki z koleżankami, teraz dzieje się tak zdecydowanie rzadziej. Zdarzyło jej się parę razy sprzątać szkołę za karę za palenie lub brak zmiennego obuwia.

W wolnym czasie Marianna lubi wychodzić z chłopakiem, oglądać telenowełe, grać na komputerze. Z Internetu korzysta w szkole i kafejkach internetowych — sprawdza wtedy pocztę, wchodzi na czat, ogląda zdjęcia.

W przyszłości chce skończyć liceum w klasie o profilu biologiczno-chemicznym i studiować medycynę.

Przypadek 26 — Natasza M.

Dane z dokumentacji

Natasza ma 14 lat. Chodzi do 1 klasy gimnazjum. Sprawia w szkole szereg problemów wychowawczych — stosuje agresję słowną, bierze udział w drobnych bójkach, pali papierosy, pije alkohol, choć w ostatnim czasie — jak przyznaje pedagog — jej zachowanie poprawiło się.

Natasza ma 2 siostry — starszą i młodszą, oraz młodszego brata. Jest wychowywana tylko przez matkę (lat 37), która nadużywa alkoholu i obecnie nie ma stałej pracy, czasami podejmuje jedynie prace interwencyjne, ale jej zasadniczym źródłem utrzymania jest dotacja na dzieci z ośrodka pomocy społecznej. Rodzice są po rozwodzie. Ojciec (lat 42) założył drugą rodzinę. Obydwójce rodzice mają wykształcenie zawodowe.

Natasza i jej siostra — ze względu na zaniedbania wychowawcze ze strony matki — przez kilka lat przebywały w domu dziecka. Obydwie sprawiały tam wiele problemów — piły alkohol, paliły papierosy, wagarowały, wywoływały fałszywy alarm bombowy. Natasza pozostawała pod dużym wpływem siostry, ulegała jej presji. Na podstawie orzeczenia sądu rodzinnego dziewczyny wróciły do domu na czas próby i otrzymały dozór kuratora. Co kolejne pół roku odbywać się ma rozprawa,

w której toku, na podstawie opinii kuratora, podejmowana będzie decyzja o tym, czy siostry mogą pozostać w domu, czy zostaną skierowane do ośrodka wychowawczego.

Młodsza siostra Nataszy ma innego ojca niż starsze rodzeństwo. Jej ojciec nie żyje, a matka jest pozbawiona praw rodzicielskich. Dziewczynka przebywa w domu dziecka. Została skierowana do adopcji. Brat Nataszy jest w rodzinie zastępczej u babci.

Wyniki testów

TABELA 81. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Natasza M.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	2	6	10	4	6	8	10	8	46
Wyniki przeliczone (steny)	1	4	5	5	3	4	4	3	2

W badaniu kwestionariuszem SABD Natasza uzyskała średnie wyniki w zakresie irytacji i negatywizmu. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie niskim.

TABELA 82. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Natasza M.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	2,93	80	—	—
	skala jawna (OV)	—	—	3,00	80	—	—
	skala ukryta (COV)	—	—	2,90	80	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	3,11	80	—	—
	obwinianie innych (BO)	—	—	2,90	76	—	—
	minimalizacja (MM)	—	—	2,89	80	—	—
	fatalizm (AW)	—	—	2,73	76	—	—
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	3,40	88
	agresja fizyczna (PA)	2,60	66	—	—	—	—
	kłamstwo (L)	—	—	—	—	3,62	88
	kradzież (S)	2,18	66	—	—	—	—

Większość wyników uzyskanych przez Nataszę w badaniu kwestionariuszem HIT znajduje się na pograniczu normy i patologii. Wyniki wysokie dotyczą tenden-

cji do negatywizmu i kłamstwa, natomiast niskie — tendencji do agresji fizycznej i kradzieży.

TABELA 83. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Natasza M.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	37	55	46	175
Steny	3	6	5	5
Poziom	niski	przeciętny	przeciętny	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) Natasza uzyskała niski wynik w podskali „Intymność”. Pozostałe wyniki lokują się na poziomie przeciętnym.

Dane z wywiadu

Natasza sprawia wrażenie osoby cichej i spokojnej. Uważa, że rzadko prezentuje zachowania, które przysparzają jej kłopotów. Czasami zdarza jej się tylko kogoś lekko popchnąć, przeszkadzać na lekcjach. Otrzymuje wówczas uwagi lub negatywne oceny. Kiedy ją ktoś zdenerwuje, zdarza jej się też na niego krzyczeć; najczęściej denerwuje się wtedy, kiedy ktoś ją obgaduje. Podkreśla jednak, że wcześniej zachowywała się niewłaściwie zdecydowanie częściej niż teraz.

Pytana o relacje rodzinne, Natasza twierdzi, że obecnie w jej rodzinie nie ma żadnego poważnego problemu. Kiedyś jej matka dużo piła, a potem tłumaczyła kuratorce, że to przez kłopoty w pracy. Sytuacja uległa jednak poprawie — matka pije już znacznie mniej. Rodzice są po rozwodzie. Ojciec został pozbawiony praw rodzicielskich do Nataszy i jej rodzeństwa. Aktualnie ma nową rodzinę i nie utrzymuje kontaktu z dziećmi z pierwszego małżeństwa. Ojczym, do swej śmierci, mieszkał z matką Nataszy i jej dziećmi. Dziewczyna uważa, że miała z nim dobre relacje. Najbardziej jest jednak zadowolona ze swojej obecnej sytuacji rodzinnej, choć nie potrafi wyjaśnić, dlaczego. Aktualne relacje z matką Natasza ocenia jako dobre. Twierdzi, że może z nią porozmawiać na każdy temat, czuje się przez nią akceptowana, ma jednak problem ze sprecyzowaniem, o czym rozmawia z matką.

Natasza nie potrafi wyjaśnić, jakie nagrody otrzymuje. Po chwili zastanowienia wymienia kieszonkowe i pochwały za pomoc w domu. Do prac domowych wykonywanych przez Nataszę, podejmowanych — jak podkreśla — z własnej woli, należy: zmywanie naczyń, wyrzucanie śmieci, wyprowadzanie psa. Kar Natasza nie dostaje. Nigdy nie była bita. Matka nigdy też na nią nie krzyczy. Nie potrafi odpowiedzieć na pytanie, czego nauczyła się w swojej rodzinie ani czego nie chciałaby powtórzyć w przyszłości, gdy sama będzie dorosła.

Natasza twierdzi, że lubi swoją szkołę, bo jest w niej fajnie, ma tu koleżanki i kolegów. Jej relacje z nauczycielami są dobre. Uważa, że czasami jest w szkole nagradzana, nie potrafi jednak sprecyzować, jakie są to nagrody. Za karę natomiast

dostaje uwagi. Raz sprzątała szkołę za brak obuwia zmiennego. Kary otrzymuje rzadko. Nie ma żadnego nauczyciela, którego szczególnie lubi, który byłby dla niej wzorem i którego chciałaby naśladować.

Pytana o relacje z rówieśnikami, Natasza po chwili zastanowienia stwierdza, że ma wielu kolegów i koleżanek zarówno w szkole, jak i poza nią, choć czasami się z nimi kłóci. Nie ma jednak przyjaciółki ani żadnej osoby, która byłaby jej szczególnie bliska. Podkreśla, że nie była ofiarą przemocy rówieśniczej, choć przyznaje, że zdarzały się sytuacje, w których o niej plotkowano.

W wolnym czasie Natasza czyta książki, rozmawia z siostrą, wychodzi na podwórko. Nie zaprasza nikogo do domu. Komputer ma tylko u babci, więc tam zazwyczaj z niego korzysta. Lubi odwiedzać babcię, robi to dość często. Korzysta z Internetu, aby szukać informacji potrzebnych do szkoły lub grać. Codziennie ogląda telewizję, najchęćściej seriale.

Ważną sprawą w życiu jest — według Nataszy — dobre wykształcenie. Dziewczyna nie wie jeszcze, jakie wykształcenie chciałaby zdobyć, nie ma też sprezyzowanych innych celów życiowych.

Przypadek 27 — Sonia D.

Dane z dokumentacji

Sonia ma 15 lat. Uczęszcza do 3 klasy gimnazjum. Matka (lat 37) jest sekretarką w jednej ze śląskich uczelni wyższych, ojciec (lat 37) pracuje jako ochroniarz. Obydwoje rodzice mają średnie wykształcenie. Według opinii pedagoga Sonia ma tendencje do mobbingu, prowokuje innych, a potem stawia siebie w roli ofiary. Wzbudza agresję wśród koleżanek, a one odpowiadają agresją.

Sonia jest jedynaczką. Rodzice mają duże aspiracje dotyczące jej przyszłości, są nadopiekuńczy. Kiedy dziewczyna skarży się w domu na zachowanie koleżanek, ojciec przychodzi do dyrektora szkoły i straszy go interwencją policji. Zdarzyło się to już kilkakrotnie. Sonia pracuje z pedagogiem, wykonuje jego polecenia, ale ich nie internalizuje, w związku z czym jej zachowanie nie zmienia się.

Wyniki testów

TABELA 84. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Sonia D.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	0	7	6	5	5	9	17	6	49
Wyniki przeliczone (steny)	0	5	3	5	3	4	6	3	3

W badaniu kwestionariuszem SABD Sonia uzyskała średni wynik w zakresie agresji pośredniej, negatywizmu oraz agresji słownej. Pozostałe wyniki plasują się na niskim poziomie.

TABELA 85. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Sonia D.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	1,64	<50	—	—	—	—
	skala jawna (OV)	1,85	<50	—	—	—	—
	skala ukryta (COV)	1,44	<50	—	—	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	1,89	<50	—	—	—	—
	obwinianie innych (BO)	1,70	<50	—	—	—	—
	minimalizacja (MM)	1,44	<50	—	—	—	—
	fatalizm (AW)	1,54	<50	—	—	—	—
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	2,10	<50	—	—	—	—
	agresja fizyczna (PA)	1,60	<50	—	—	—	—
	kłamstwo (L)	1,62	<50	—	—	—	—
	kradzież (S)	1,27	<50	—	—	—	—

Wszystkie wyniki uzyskane przez Sonię w badaniu kwestionariuszem HIT mieszczą się w granicach normy.

TABELA 86. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Sonia D.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	53	67	62	217
Steny	8	9	9	9
Poziom	wysoki	wysoki	wysoki	wysoki

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) Sonia osiągnęła wysokie wyniki, co może świadczyć o nie całkiem adekwatnym postrzeganiu posiadanych kompetencji społecznych.

Dane z wywiadu

Sonia robi wrażenie pewnej siebie. Twierdzi, że raczej nie zdarza jej się prezentować zachowań problemowych. Czasem uczestniczy w sprzeczkach i konfliktach, ale nigdy sama nie zaczyna. Dzieje się to sporadycznie, kilka razy w roku. Wchodzi w konflikt z osobami ze szkoły, z którymi nie dogaduje się lub za któ-

rymi nie przepada. Sprzecza się też czasami z matką. Zdarza jej się „odpysknąć” na lekcji. Na spotkania z pedagogiem chodzi z powodu konfliktu z koleżanką, z którą się nie lubią i która od jakiegoś czasu, wspólnie ze swoimi znajomymi, utrzymuje, że Sonia *krzywo na nią patrzy i chce się bić*, co nie jest prawdą. Pewnego razu, gdy Sonia wracała ze szkoły, dziewczyny te na nią napadły, zaczęły ją szarpać i popychać, a skonfliktowana z nią koleżanka uderzyła ją. Sonia i jej rodzice zgłosili to wydarzenie na policji. Zamieszane w bójkę dziewczyny miały z tego powodu komisję wychowawczą w szkole. Odtąd Sonia ma cykliczne spotkania z pedagogiem.

Pytana o relacje rodzinne, Sonia kategorycznie twierdzi, że bardzo dobrze rozumie się z rodzicami, o wszystkim sobie mówią, kiedy ma jakiś problem, zwraca się z nim do rodziców, a oni starają się jej pomóc. Do obowiązków Soni należy nauka i wychodzenie z psem. Czasami jeszcze sprząta, ale robi to z własnej woli, bo rodzice jej do tego nie zmuszają.

Rodzice chwalą ją, gdy zrobi coś dobrego, dają jej pieniądze, kupują różne prezenty. Najczęściej dostaje nagrody za osiągnięcia w szkole lub kiedy dobrze pójdzie jej występ — Sonia jest cheerleaderką w klubie sportowym. Kary dostaje rzadko, bo — jak mówi — *rzadko kiedy coś u rodziców przeskrobie*. Jeśli już jest karana, to zazwyczaj za „pyskowanie”. Sonia nie może wówczas korzystać z komputera, Internetu, oglądać do późna telewizji. Rodzice rzadko na nią krzyczą, bo — jak podkreśla — *raczej sobie tłumaczymy, niż krzyczymy*.

Sonia ocenia, że nieporozumienia między rodzicami zdarzają się bardzo rzadko, dużo ze sobą rozmawiają, starają się sobie wszystko tłumaczyć. Poza rodziną rodzice również są bardzo lubiani, a zwłaszcza matka, bo *jest dla wszystkich taka miła*. Sytuacja materialna rodziny jest dobra. Jeśli Sonia o coś prosi rodziców, przeważnie to dostaje.

Sonia bardzo lubi swoją szkołę, bo ma tu wielu znajomych; co prawda niektórych osób nie lubi, ale nie zwraca na nie uwagi. Swoje relacje z nauczycielami ocenia jako raczej dobre, czasami sprzecza się z niektórymi z nich, ale *to wiadomo, jak każdy uczeń*. Polemizuje z nauczycielami w sytuacjach, gdy nie rozumie tematu, a ci nie potrafią jej go wytłumaczyć. Zdarza jej się jednak też plotkować z niektórymi nauczycielami na przerwach. W szkole Sonia nagradzana jest dobrymi ocenami. Kar nie dostaje żadnych.

Sonia nie ma zbyt wiele wolnego czasu, bo chodzi na treningi 2 lub 3 razy w tygodniu. Kiedy dysponuje wolną chwilą, najczęściej korzysta z Internetu (robi to codziennie — czyta blogi, używa komunikatora) lub czyta książki, głównie horrory, bo tylko to ją interesuje. Lubi grać na komputerze, zwłaszcza w „ubieranie sławnych gwiazd”. Czasami spotyka się ze znajomymi i chodzi do kina.

Nadrzędnym celem dla Soni jest bycie sławną — chciałaby zostać aktorką albo tancerką.

Przypadek 28 — Sabina B.

Dane z dokumentacji

Sabina ma 14 lat. Chodzi do 2 klasy gimnazjum, nigdy nie repetowała. Ma 2 młodsze siostry. Matka (lat 32) pracuje dorywczo, ojciec (lat 36) jest kierowcą. Zgodnie z opinią pedagoga szkolnego Sabina przejawia zaburzenia zachowania. Na lekcjach jest cicha i spokojna, trudno nawiązać z nią kontakt, ale w środowisku rówieśniczym, zwłaszcza wobec osób słabszych, zachowuje się agresywnie. W trakcie przerw już kilkakrotnie pobiła chłopaka chorującego na atrofię mięśni. Jednocześnie przejawia silny lęk przed karą ze strony rodziców. Za każdym razem, gdy szkoła chce ich wezwać, w związku z nieodpowiednim zachowaniem córki, Sabina prosi, żeby w zamian za to przydzielić jej prace społeczne. Jeśli jednak tak się stanie, ociąga się i trzeba pilnować, żeby te prace wykonała. Matka rzadko odwiedza szkołę, a kiedy to robi, zachowuje się równie labilnie jak Sabina. Z ojcem szkoła nie ma kontaktu. Pedagog podejrzewa przemoc domową.

Wyniki testów

TABELA 87. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Sabina B.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	0	6	14	2	8	12	6	10	48
Wyniki przeliczone (steny)	0	4	7	4	4	6	2	4	3

W badaniu kwestionariuszem SABD Sabina uzyskała wysoki wynik w zakresie skłonności do irytacji oraz średni w ramach tendencji do podejrzliwości. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie niskim.

TABELA 88. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Sabina B.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	3,00	84
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	3,45	92
	skala ukryta (COV)	—	—	2,86	78	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	—	—	3,67	94
	obwinianie innych (BO)	2,80	72	—	—	—	—
	minimalizacja (MM)	2,67	70	—	—	—	—
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	3,36	92
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	4,10	98
	agresja fizyczna (PA)	—	—	2,80	74	—	—
	kłamstwo (L)	—	—	3,12	74	—	—
	kradzież (S)	—	—	2,54	82	—	—

W badaniu kwestionariuszem HIT wyniki uzyskane przez Sabinę mieszczą się w normie jedynie w zakresie tendencji do obwiniania innych i minimalizacji. Pozostałe wyniki lokują się w obszarze patologii lub na pograniczu patologii i normy.

TABELA 89. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Sabina B.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	36	58	40	161
Steny	3	7	4	4
Poziom	niski	przeciętny	przeciętny	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) Sabina uzyskała niski wynik w podskali „Intymność”. Pozostałe wyniki utrzymują się na poziomie przeciętnym.

Dane z wywiadu

Sabina mówi bardzo cicho, sprawia wrażenie przestraszonej i wycofanej. Odpowiada na pytania, długo się zastanawiając, buduje bardzo krótkie wypowiedzi, trudno uzyskać od niej konkretne informacje. Dopytywana o szczegóły, zaczyna się irytować.

Przyznaje, że zdarza jej się zachowywać inaczej, niż oczekują tego inni, ma jednak problem ze sprecyzowaniem, jakie są to zachowania. W końcu stwierdza,

że ostatnio niechcący popchnęła kolegę na przerwie i miała z tego powodu komisję wychowawczą w szkole, w wyniku której przydzielono jej do wykonania prace społeczne. Innych incydentów Sabina nie jest w stanie sobie przypomnieć. Ocenia, że ogólnie rzadko zdarza jej się uczestniczyć w kłótniach i konfliktach; proszona o podanie średniej częstotliwości tego typu zajęć, szacuje, że dzieje się to średnio raz w tygodniu. Jako przyczynę tych konfliktów podaje wzajemne *przezywanie i obgadywanie*.

Pytana o relacje z siostrami, Sabina twierdzi, że siostry się z nią kłócą, ale ona zachowuje dystans, bo chce mieć spokój. Relacje z rodzicami uznaje za dobre. Mówi, że można się z nimi dogadać, a kłóci się z nimi „tylko” średnio raz w tygodniu. Powodem nieporozumień jest najczęściej zakaz wyjścia z domu. Dopytywana stwierdza, że ma lepsze relacje z matką, bo z ojcem czasami *nie idzie się dogadać* — kiedy powie coś nie tak, on się z niej śmieje albo „się wkurza” i dlatego ona się wstydi. Uważa, że rozmawia z rodzicami „zawsze”, trudno jej jednak określić, na jakie tematy.

Sabina dostaje od rodziców nagrody *za to, że jest grzeczna i nie pyskuje*. Są to głównie nagrody pieniężne, czasem też rodzice ją chwalą. Karana jest zaś za „pyskowanie” — nie może wówczas wychodzić, musi siedzieć w pokoju. Czasami dostawała też od rodziców „w skórę”, ale teraz *już chyba nie*. Rodzice — w opinii Sabiny — są dobrym małżeństwem, rzadko się kłócą, a kiedy im się to zdarza, krzyczą na siebie. Na pytanie, czy dochodziło między nimi do agresji fizycznej, Sabina bardzo niepewnie odpowiada, że nie.

Do głównych obowiązków domowych dziewczyny należy sprzątanie, rzadko wykonuje je jednak z własnej woli, najczęściej ojciec ją do tego zmusza. W konsekwencji sprząta średnio 3 razy w tygodniu. Jej siostry też powinny, ale zazwyczaj się od tego wykręcają.

Sabina lubi swoją szkołę, bo jest w niej fajnie, ma dużo koleżanek. Dobrze ocenia też swoje relacje z nauczycielami, choć z niektórymi ma lepsze, a z innymi gorsze stosunki. W szkole bywa chwalona, przede wszystkim za dobre przygotowanie do lekcji. Natomiast kary otrzymuje w postaci złych ocen, uwag i prac społecznych.

W wolnym czasie Sabina uczy się, wychodzi na podwórko lub korzysta z komputera — przez Internet rozmawia z kolegami i koleżankami, gra w gry komputerowe (robi to codziennie). Każdego dnia ogląda też telewizję, głównie seriale — wszystkie, które w danym czasie są nadawane.

Sabina nie potrafi odpowiedzieć na pytanie, jakie ma w życiu cele, co chciałaby osiągnąć lub co jest dla niej ważne. Nie zastanawiała się jeszcze, jaką szkołę chciałaby skończyć po gimnazjum.

Przypadek 29 — Piotr A.

Dane z dokumentacji

Piotr ma 13 lat. Chodzi do 1 klasy gimnazjum. Mieszka z matką i 2 starszych braci, z których jeden (lat 16) chodzi do tej samej szkoły, a drugi (lat 20) pracuje i studiuje zaocznie. Starszy brat Piotra sprawia duże problemy wychowawcze, jest bardzo agresywny, miał już konflikty z prawem — był zamieszany w kradzież i handel narkotykami. Piotra również cechuje wysoki poziom agresji — na lekcjach wyzywa nauczycieli, rzuca w nich książkami i innymi przedmiotami, bije uczniów. Według opinii pedagoga zaburzone są u niego procesy hamowania — kiedy się zdenerwuje, nie potrafi zapanować nad swoim zachowaniem.

Rodzice Piotra są po rozwodzie. Obydwoje utrzymują kontakt ze szkołą. Matka (lat 40) ma wykształcenie zawodowe, nie pracuje, otrzymuje zasiłek dla bezrobotnych; obecnie ma narzeczonego w Holandii, który przysyła jej pieniądze. Ojciec (lat 41) również legitymuje się wykształceniem zawodowym, pracuje na kopalni, płaci alimenty na synów.

Matka twierdzi, że Piotr uczestniczy w zajęciach terapeutycznych prowadzonych przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Wyraziła zgodę na pracę Piotra z pedagogiem szkolnym, ale nie interesuje się tym, co dzieje się w trakcie zajęć.

Wyniki testów

TABELA 90. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Piotr A.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	6	6	6	6	2	10	14	4	50
Wyniki przeliczone (steny)	3	4	3	6	1	5	5	2	3

W badaniu kwestionariuszem SABD Piotr uzyskał średni wynik w zakresie negatywizmu, podejrzliwości i agresji słownej. Pozostałe wyniki plasują się na niskim poziomie.

TABELA 91. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Piotr A.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	3,67	96
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	3,70	96
	skala ukryta (COV)	—	—	—	—	3,52	94
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	—	—	3,44	92
	obwinianie innych (BO)	—	—	—	—	3,90	94
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,88	96
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	3,72	96
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	3,50	90
	agresja fizyczna (PA)	—	—	—	—	3,90	96
	kłamstwo (L)	—	—	—	—	3,50	86
	kradzież (S)	—	—	—	—	3,54	96

W badaniu kwestionariuszem HIT wszystkie uzyskane przez Piotra wyniki mieszczą się w obszarze patologii. Oznacza to, że charakterystyczne dla niego są zarówno zniekształcenia poznawcze, jak i wskaźniki behawioralne mierzone przez test.

TABELA 92. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Piotr A.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	39	50	44	161
Steny	4	5	4	4
Poziom	przeciętny	przeciętny	przeciętny	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) wszystkie uzyskane przez Piotra wyniki znajdują się na poziomie przeciętnym.

Dane z wywiadu

Piotr mówi gwarą. Od razu przyznaje, że często zdarzają mu się zachowania niezgodne z wymaganiami innych, nie ma też problemu z ich wymienieniem — bije się z kolegami z klasy i spoza niej, zaczepia, przeszkadza, rozmawia na lekcjach. Podkreśla, że *kiedy ktoś się przezywa, to zawsze się tak kończy, że albo się bijemy, albo coś...* Przyznaje, że czasami sam prowokuje różne problemowe sytuacje, ale bywał też ofiarą przemocy. Jeszcze w szkole podstawowej starsi koledzy zaczepiali go, popychali, m.in. blokowali schody, żeby nie mógł przejść. Raz został kopnięty w twarz.

Piotr uważa, że ma bardzo dobre relacje z matką — codziennie z nią rozmawia o tym, co w ogóle, ale są rzeczy, o których jej nie mówi, ma swoje sekrety dotyczące zachowania, tego, co widział i robił.

Kary, jakie dostaje od matki, polegają głównie na zakazie wychodzenia na dwór, korzystania z komputera; są one wynikiem zachowania Piotra, najczęściej bójek. Otrzymuje je rzadko, ale są surowe i nakładane konsekwentnie. Dostaje również od matki nagrody, np. *na święta, jak będziemy grzeczni i w nauce nam dobrze pójdzie, to nam kupi play station*. Matka czasami też go chwali.

Relacje Piotra z ojcem układają się tak samo dobrze. Ojciec mieszka niedaleko, więc synowie czasami jeżdżą do niego na weekend lub on przyjeżdża do nich. Rodzice rozstali się rok wcześniej. Piotr nie potrafi wyjaśnić, z jakich powodów, podkreśla, że *to są ich sprawy*. Kiedy jeszcze mieszkali razem, kłócili się, ale rzadko. Mówiąc o rodzicach i relacjach między nimi, chłopiec staje się smutny i poważny, następuje wyraźna zmiana w jego głosie. Pytany o kontakty z braćmi, Piotr stwierdza, że *wszystko jest dobrze, czasami tylko się sprzeczamy o takie małe rzeczy*, np. w grze na komputerze czy w karty. Szczególnie bliska więź łączy go z 16-letnim bratem Łukaszem. Każdy z nich co prawda funkcjonuje w swoim towarzystwie, ale mają też wspólnych znajomych.

Obowiązki w domu są dzielone równo — każdy z braci oraz matka mają przydzielony określony teren do posprzątania. Sprzątanie odbywa się w środy i soboty, a jeśli ktoś nie wywiąże się ze swoich obowiązków, dostaje karę. Piotr dzieli pokój z najstarszym bratem, średni brat mieszka w osobnym pokoju. Sytuacja materialna rodziny jest dobra dzięki alimentom otrzymywanym od ojca i pieniądзом przysyłanym przez „chłopaka” matki. Mężczyzna ten przyjeżdża średnio raz w miesiącu na tydzień lub dwa, spędza też z nimi święta. Po rozwodzie matka z synami wyprowadziła się z mieszkania, w którym mieszkali do tej pory, zostawiając je byłemu mężowi. Piotr nie wyjaśnia jednak jednoznacznie, czy mieszkanie, w którym obecnie mieszkają, należy do przyjaciela matki.

Chłopiec lubi swoją szkołę, bo ma tu *dużo znajomych i brata przy sobie, jakby coś się stało*. Brat czasami go broni, jeśli np. *jacyś starsi mnie zatrzymają, to zawsze mu powiem i zawsze przyjdzie i coś zrobi*. Relacje z nauczycielami Piotr określa jako *mniej więcej dobre, bo jak rozrabiam na lekcjach, to niektórzy nauczyciele trochę się do mnie zniechęcili*. Za karę otrzymuje uwagi, jedynki, przydzielane mu są prace społeczne, do szkoły byli też wzywani rodzice. Kary dostaje średnio kilka razy w tygodniu. Rzadko jest w szkole chwalony. Sporadycznie otrzymuje plusy za aktywność na lekcji. Ma złe oceny, jest zagrożony z 3 przedmiotów. Twierdzi, że chodził na zajęcia terapeutyczne do poradni psychologiczno-pedagogicznej (nie potrafi dokładnie opisać ich celu ani przebiegu), ale mniej więcej od miesiąca już tego nie robi.

Piotr utrzymuje, że ma wielu kolegów ze szkoły i spoza niej — razem chodzą po sklepach, na pizzę. Codziennie ogląda telewizję. Często korzysta z komputera, najczęściej gra w gry komputerowe. Nie mówi nic o planach na przyszłość.

Przypadek 30 — Paweł G.

Dane z dokumentacji

Paweł ma 14 lat. Chodzi do 2 klasy gimnazjum. Ma 15-letnią siostrę. Matka (lat 41) jest ekspedientką, ojciec (lat 46) zatrudniony był na kopalni, aktualnie jest już na emeryturze, ale pracuje dorywczo jako ochroniarz. Obydwoje rodzice mają wykształcenie zawodowe.

Paweł nigdy nie powtarzał klasy, ale obecnie jest zagrożony z kilku przedmiotów. W szkole cechuje go opieszałość, przejawia zachowania bierno-agresywne. Jeśli nie lubi jakiegoś nauczyciela, to na jego lekcjach nawet nie wyciąga zeszytu, nie udziela też odpowiedzi. Jednocześnie jest agresywny wobec rodziców w domu — prezentuje głównie agresję werbalną, zwłaszcza gdy rodzice próbują stosować jakieś nakazy lub coś wyegzekwować. Pawła charakteryzuje również całkowity brak motywacji do pracy. Z powodu złych wyników w nauce (32 oceny niedostateczne w semestrze) matka poprosiła pedagoga szkolnego o systematyczną pracę z synem. Chłopiec przychodzi na spotkania, ale jak dotąd nie spowodowały one zmiany jego zachowania. Rodzina z pozoru funkcjonuje prawidłowo. Rodzice utrzymują kontakt ze szkołą.

Wyniki testów

TABELA 93. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Paweł G.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	16	14	18	6	14	16	16	14	100
Wyniki przeliczone (steny)	7	8	8	6	8	8	6	6	9

W badaniu kwestionariuszem SABD Paweł uzyskał wysokie wyniki w zakresie: agresji fizycznej, pośredniej, irytacji, urazy, podejrzliwości oraz ogólnego wskaźnika agresywności. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie średnim.

TABELA 94. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Paweł G.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	3,77	96
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	3,80	96
	skala ukryta (COV)	—	—	—	—	3,76	96
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	—	—	3,77	96
	obwinianie innych (BO)	—	—	—	—	3,80	94
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	4,11	98
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	3,36	92
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	3,40	88
	agresja fizyczna (PA)	—	—	—	—	4,20	98
	kłamstwo (L)	—	—	—	—	4,25	96
	kradzież (S)	—	—	—	—	3,27	94

W badaniu kwestionariuszem HIT wszystkie uzyskane przez Pawła wyniki mieszczą się w obszarze patologii. Oznacza to, że cechują go zarówno zniekształcenia poznawcze, jak i wskaźniki behawioralne diagnozowane przez test.

TABELA 95. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Paweł G.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	42	44	47	164
Steny	6	4	4	5
Poziom	przeciętny	przeciętny	przeciętny	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) wszystkie uzyskane przez Pawła wyniki znalazły się na poziomie przeciętnym.

Dane z wywiadu

Paweł w trakcie wywiadu mówi wolno, długo zastanawia się nad poszczególnymi wypowiedziami. Sprawia wrażenie spowolnionego. Pod koniec wywiadu jest znużony, zaczyna ziewać, z coraz większym trudem się koncentruje.

Twierdzi, że zachowuje się sprzecznie z normami społecznymi, kiedy ktoś go zdenerwuje, a on nie wie, co ma zrobić. Wtedy *albo mu coś zrobię, albo nie mam siły i po prostu się tym nie przejmuję*. To, że Paweł *nie ma siły*, oznacza, że nie chce mu się podejmować działania bądź też uznaje, że przeciwnik *jest głupszy* i daje mu spokój. Żeby ktoś Pawła zdenerwował, musi *coś na niego powiedzieć* lub go „prze-

zwać”. Paweł przyznaje, że zdarzają mu się również wyzwiska wobec innych oraz nieposłuszeństwo w stosunku do nauczycieli i rodziców.

Pytany o relacje między rodzicami, Paweł twierdzi, że są dobre, rodzice tylko czasami się kłócą, kiedy np. matka o coś prosi, a ojciec tego nie robi. Wówczas przez kilka dni rodzice nie odzywają się do siebie. Relacje Pawła z siostrą są „średnio dobre” — bo *czasami się kłócimy, a czasami nie*. Kłótnie są „o byle co”. Wcześniej między rodzeństwem dochodziło do rękoczynów, ale teraz poprzestają tylko na krzyku. Nieporozumienia potęguje fakt, że Paweł mieszka z siostrą w jednym pokoju. Jeśli chodzi o relacje z rodzicami, to lepsze chłopiec ma z matką, bo można się z nią dogadać, co prawda nie zawsze, ale przynajmniej czasami, gorsze relacje łączy go z ojcem, ponieważ jest on surowszy. Paweł rozmawia z rodzicami głównie na temat szkoły, są jednak sprawy, które zachowuje tylko dla siebie. Dotyczą one głównie jego relacji z kolegami oraz różnych występów, do których nie chce się przyznać.

Paweł długo zastanawia się, za co dostaje od rodziców nagrody. W końcu enigmatycznie stwierdza, że dostaje je, gdy coś robi, np. dobrze napisze sprawdzian. Jediną formą nagrody, jaką jest w stanie wymienić, są drobne prezenty oraz pochwały za to, że poprawił kilka jedynek, oraz za to, że przyznał się, iż jest zagrożony z biologii. Kara, którą Paweł dostaje, polega na zakazie gry na komputerze i zakazie oglądania telewizji. Otrzymuje ją, kiedy się źle uczy lub coś źle robi, np. pokłóci się z siostrą. Pytany o to, czy częściej karze go matka czy ojciec, odpowiada: *oni się naradzają*, ale po chwili przyznaje, że jednak matka jest bardziej konsekwentna. Kiedyś rodzice stosowali kary fizyczne, teraz już tego nie robią, czasami tylko krzyczą, lecz wtedy Paweł nie pozostaje im dłużny i też na nich krzyczy, ponieważ stara się wyjaśnić im swój punkt widzenia, ale oni go nie słuchają. Twierdzą, że *tak ma być i koniec*.

Materialną sytuację rodziny Paweł ocenia jako dobrą, dostaje od rodziców kieszonkowe. Do jego obowiązków należy sprzątanie i chodzenie po węgiel, nie wykonuje tych zadań jednak zbyt często — choć powinien raz w tygodniu — bo mu się nie chce. Jeśli nie robi czegoś, co powinien wykonać, próbuje przekonać rodziców, że zrealizował zadanie. Czasem mu się to udaje, a czasem nie, zazwyczaj nie ponosi jednak konsekwencji. Niekiedy obowiązki za Pawła wykonuje jego siostra i robi to, jak twierdzi chłopak, bezinteresownie.

Paweł bardzo długo zastanawia się nad odpowiedzią na pytanie, czy lubi swoją szkołę. W końcu mówi, że niezbyt, ponieważ na prośbę trenera piłki nożnej został przeniesiony z klasy wyrównawczej do sportowej, a w tej klasie, w której jest obecnie, są za duże, jego zdaniem, wymagania. Zmiana była więc, według Pawła, „bez sensu”. Pytany o relacje z nauczycielami, Paweł odpowiada: *złe nie są*. Jakość tych relacji zależy od tego, czy nauczyciel jest surowy, czy nie. Najbardziej lubi nauczyciela biologii (z której jest zagrożony); uważa, że potrafi on nawiązać dobry kontakt z uczniami. Obecnie w szkole dostaje oceny co prawda nie dobre, ale lepsze niż wcześniej. Nigdy nikt go w szkole nie chwali. Kar również nie dostaje. Wprawdzie

kilka razy miał wykonywać prace społeczne za brak obuwia zmiennego, ale się wykreślił. Na lekcjach przeszkadza rzadko, bo mu *się nie chce*. Jeśli już się to zdarza, zwykle w sytuacjach, kiedy dużo się uczy i dostaje gorszą ocenę, niż ta, na którą — we własnej opinii — zasłużył. Jest wtedy niezadowolony i zaczyna głośno rozmawiać z kolegami. Nigdy jednak z tego powodu nie dostał uwagi, ani nie został wyrzucony z lekcji. Ze względu na złe oceny i niewłaściwe zachowanie — na wniosek matki — uczestniczy w cotygodniowych spotkaniach z pedagogiem szkolnym.

Paweł ma wielu kolegów w szkole i poza nią. Gra z nimi w piłkę, koszykówkę, rozmawia. W wolnym czasie najbardziej lubi siedzieć w domu — korzysta wtedy z komputera (gra, czyta blogi, ogląda aukcje internetowe) i rozmawia z rodzicami. Rzadko ogląda telewizję.

Marzeniem Pawła jest zostać gitarzystą, nie chodzi jednak na żadne lekcje gry na gitarze. Próbuje sam się uczyć, ale robi to tylko wtedy, kiedy ma czas, czyli średnio 2 razy w tygodniu.

Przypadek 31 — Dawid R.

Dane z dokumentacji

Dawid ma 14 lat. Powtarza 1 klasę gimnazjum. Jest jedynakiem. Sprawia wiele problemów wychowawczych — bierze udział w bójkach, podjudza innych uczniów, jest wulgarny wobec nauczycieli, nie słucha poleceń, jest bardzo roszczeniowy. Dodatkowo wagaruje i nie uczy się. Rodzice są niekonsekwentni wobec syna — raz go bronią, a innym razem karzą i wyładowują na nim swoją złość. Nie chcą podjąć systematycznej pracy ze szkołą. Matka (lat 33) pracuje w sklepie, ojciec (lat 34) jest kierowcą, pracuje popołudniami, więc syn ma z nim kontakt głównie w weekendy.

Wyniki testów

TABELA 96. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Dawid R.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	4	6	2	3	6	14	8	14	43
Wyniki przeliczone (steny)	2	4	1	4	3	7	3	6	2

W badaniu kwestionariuszem SABD Dawid uzyskał wysoki wynik w podskali „Podejrzliwość” oraz średni w podskali „Poczucie winy”. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie niskim.

TABELA 97. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Dawid R.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	1,82	<50	—	—	—	—
	skala jawna (OV)	2,00	<50	—	—	—	—
	skala ukryta (COV)	1,68	<50	—	—	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	1,44	<50	—	—	—	—
	obwinianie innych (BO)	2,00	<50	—	—	—	—
	minimalizacja (MM)	1,78	<50	—	—	—	—
	fatalizm (AW)	2,00	<50	—	—	—	—
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	2,20	<50	—	—	—	—
	agresja fizyczna (PA)	1,80	<50	—	—	—	—
	kłamstwo (L)	2,00	<50	—	—	—	—
	kradzież (S)	1,36	<50	—	—	—	—

W badaniu kwestionariuszem HIT wszystkie uzyskane przez Dawida wyniki mieszczą się w granicach normy.

TABELA 98. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Dawid R.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	46	51	50	182
Steny	7	5	5	6
Poziom	przeciętny	przeciętny	przeciętny	przeciętny

Wyniki uzyskane przez Dawida w badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) lokują się na poziomie przeciętnym.

Dane z wywiadu

Dawid mówi gwarą, nie ma kłopotów z formułowaniem wypowiedzi, sprawia wrażenie osoby pewnej siebie, łatwo nawiązuje kontakt. Uważa, że niezbyt często prezentuje zachowania, które przysparzają mu problemów, jako przykład podaje chodzenie na wagary. Zatargi z kolegami w szkole ma tylko „dla żartu”. Czasami brał udział w bójkach, ale dochodziło do nich już poza szkołą. Pytany o przyczynę, odpowiada: *jak ktoś mnie zaczepiał, to trzeba się było bronić*. Sam też od czasu do czasu prowokował, *jak każdy*. Trudno mu jasno wytłumaczyć, dlaczego, w końcu stwierdza, że zachowywał się tak, *jak ktoś krzywo patrzył*. Agresję werbalną stosuje

tylko, jeśli ktoś inny zacznie. Przyznaje, że przeszkadza również na lekcjach, ponieważ niektórych nauczycieli lubi, a niektórych nie; przeszkadza na lekcjach tych, których nie lubi. Głośno rozmawia wówczas z kolegą i w konsekwencji jest wyrzucany z klasy. Zdarza mu się to średnio raz w miesiącu.

Relacje Dawida z rodzicami są dobre — rozmawia z nimi o wszystkim, przeważnie nie ma spraw, które chciałby zachować tylko dla siebie. W swojej rodzinie czuje się dobrze i miło. Do obowiązków domowych Dawida należy wychodzenie z psem i wynoszenie śmieci. Zazwyczaj wywiązuje się z tych obowiązków, nie stanowią one dla niego problemu.

W nagrodę Dawid dostaje od swoich rodziców kieszonkowe oraz pochwały, głównie za dobre uczynki, np. dobre oceny. Karany natomiast jest za złe zachowanie, kiedy się zdenerwuje i pokłóci z matką albo z ojcem, najczęściej o to, że nie może wyjść na podwórko, bo rodzice każą mu się uczyć. Rodzice źle reagują na oceny syna, denerwują się nimi, rozmawiają o nich spokojnie, ale są zawiedzeni. Karą przydzielaną Dawidowi jest zazwyczaj zakaz gry na komputerze lub brak kieszonkowego.

Relacje pomiędzy rodzicami Dawida są dobre. Rodzice rzadko się ze sobą kłócą, a kiedy to się dzieje, przez jakiś czas ze sobą nie rozmawiają. W rodzinie nie występują żadne poważne problemy poza tym, że matka choruje na serce i nie może się przemęczać.

Dawid twierdzi, że lubi swoją szkołę, bo ma tu już przyjaciół i zna prawie wszystkich, jest dobry poziom nauczania i fajni nauczyciele. Nie chciał zmienić szkoły na rejonową, kiedy został w 1 klasie. Najbardziej lubi nauczycielkę angielskiego, która jest jednocześnie jego wychowawczynią — można z nią o wszystkim porozmawiać. W nagrodę Dawid otrzymuje w szkole dobre oceny i pochwały za wykonywanie zadań na lekcji, w ramach kary — uwagi za przeszkadzanie na lekcji, jedynki, prace społeczne na rzecz szkoły (kilkakrotnie). Kiedy chodził do szkoły podstawowej, był diagnozowany w poradni psychologiczno-pedagogicznej z powodu *rozrabiania*, nie zna jednak wyników tej diagnozy. Na przełomie 1 i 2 klasy szkoły podstawowej miał dwie komisje wychowawcze ze względu na złe oceny i niewłaściwe zachowanie.

Zarówno w szkole, jak i poza nią Dawid ma kolegów, z którymi może porozmawiać, sporo czasu spędza też u swoich kuzynów — rozmawia z nimi, gra na komputerze. Jego relacje z kolegami z obecnej klasy układają się średnio, nie bardzo ich lubi; znacznie lepiej czuł się w poprzedniej klasie, z osobami z tamtej klasy podtrzymuje jeszcze kontakt, ale głównie na terenie szkoły. Poza szkołą spotyka się tylko z 2—3 przyjaciółmi.

W wolnym czasie Dawid najbardziej lubi wychodzić na podwórko, grać na komputerze (w wyścigi i „strzelanki”), chodzi też na mecze Ruchu Chorzów, którego jest fanem. Codziennie ogląda telewizję, najczęściej horrory.

Najważniejszym celem dla Dawida jest skończenie technikum samochodowego. Chce podjąć pracę w charakterze kierowcy ciężarówki.

Przypadek 32 — Artur S.

Dane z dokumentacji

Artur powtarza po raz drugi 1 klasę gimnazjum. Jest bierny, nie prowokuje bójek. Cechuje go negatywizm. Ze względu na uporczywe wagarowanie i demoralizację obecnie znajduje się pod dozorem kuratora sądowego. Ma młodszą siostrę, która również nie realizowała obowiązku szkolnego i w efekcie repetowała. Aktualnie Artur chodzi z siostrą do tej samej klasy.

Chłopiec jest dzieckiem z konkubinatu. Pedagog podejrzewa, że rodzice nadużywają alkoholu. Zgodnie z nakazem sądowym mieli wspólnie z synem uczestniczyć w treningu rodzicielskim prowadzonym w szkole. Nie pojawili się na zajęciach ani razu. Nie wpuszczają też nauczycieli do domu. Matka (lat 43) jest po rozwodzie. Z poprzedniego związku ma 2 starszych synów — 25- i 28-letniego. Ojciec (lat 42) — mimo pozostawania w konkubinacie z matką Artura — nie rozwiódł się ze swoją żoną; nie ma dzieci pochodzących z małżeństwa. Matka pracuje dorywczo w gospodarstwie rolnym, ojciec był zatrudniony w elektrowni, aktualnie pozostaje bez pracy.

Wyniki testów

TABELA 99. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Artur S.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	8	7	10	7	9	11	15	8	67
Wyniki przeliczone (steny)	4	5	5	7	5	5	5	3	5

W badaniu kwestionariuszem SABD Artur uzyskał wysoki wynik w zakresie negatywizmu oraz wyniki średnie w podskalach: „Agresja pośrednia”, „Irytacja”, „Uraza”, „Podejrzliwość”, „Agresja słowna”. Ogólny wskaźnik agresywności plasuje się również na poziomie średnim. Pozostałe wyniki są niskie.

TABELA 100. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Artur S.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	3,34	92
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	3,45	92
	skala ukryta (COV)	—	—	—	—	3,30	90
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	3,0	78	—	—
	obwinianie innych (BO)	—	—	—	—	3,60	92
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,00	84
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	3,64	94
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	3,80	94
	agresja fizyczna (PA)	—	—	—	—	3,10	86
	kłamstwo (L)	—	—	—	—	3,87	92
	kradzież (S)	—	—	—	—	2,73	88

Większość wyników uzyskanych przez Artura w badaniu kwestionariuszem HIT — z wyjątkiem tendencji do egocentryzmu — mieści się w obszarze patologii. Oznacza to, że cechują go prawie wszystkie zniekształcenia poznawcze oraz wskaźniki behawioralne mierzone przez test.

TABELA 101. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Artur S.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	35	48	41	152
Steny	3	5	3	4
Poziom	niski	przeciętny	niski	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) Artur uzyskał wynik niski w podskalach „Intymność” i „Asertywność” oraz wynik przeciętny w podskali „Ekspozycja społeczna”. Łączny wynik również znajduje się na przeciętnym poziomie.

Dane z wywiadu

Artur w trakcie wywiadu jest spokojny i wyciszony, sprawia wrażenie przygnębionego. Jest elokwentny, bez trudu buduje wypowiedzi. Pytany o przyczyny dwukrotnego powtarzania klasy, odpowiada, że nie chciało mu się chodzić do szkoły, chodził na niektóre lekcje, a na inne nie, w konsekwencji był nieklasyfikowany. Teraz — od momentu sprawy w sądzie — już się stara. Kurator co tydzień spotyka się z Arturem i co miesiąc sprawdza w szkole, czy Artur pojawia się na

lekcjach. Przy dalszej absencji chłopiec zostanie skierowany do ośrodka szkolno-wychowawczego. Oprócz wagarów nie przejawia innych problemowych zachowań — jest spokojny na lekcjach i w kontaktach rówieśniczych. Bójki zdarzały mu się w szkole podstawowej. Agresywny bywa w domu wobec siostry, często się kłóca.

Artur początkowo twierdzi, że ma dobre relacje z rodzicami, mówi rodzicom o wszystkim, nie kłóca się ze sobą, ale nie rozmawiają często, ponieważ matka jest w pracy po 11—12 godzin, a ojciec aktualnie szuka pracy i przez większą część dnia również nie ma go w domu. Pytany o to, czy ojciec otrzymuje zasiłek dla bezrobotnych, Artur odpowiada: *z rodzicami o takich sprawach nie rozmawiamy*.

Dopytywany o skomplikowaną sytuację rodzinną, Artur wyjawia, że nie utrzymuje kontaktów z żoną ojca, ale ten wciąż się z nią spotyka. Sytuacja ta trwa od zawsze, od kiedy Artur pamięta. Od jakiegoś czasu ojciec ma też nową kobietę, spędza czasami u niej całe dni, a na noc przychodzi do domu. Z tego powodu matka ma zamiar, wspólnie z dziećmi, wyprowadzić się od swojego konkubenta. Najpierw chce jednak znaleźć mieszkanie i stałą pracę. Powodem tej decyzji jest rozżalenie związane z zachowaniem partnera. Artur również nie akceptuje tego, że ojciec związał się z inną kobietą, popiera wybór matki, nie czuje się związany z ojcem. Siostra, podobnie jak Artur, nie rozmawia z ojcem, nie ma z nim kontaktu. Ojciec zachowuje się tak, jakby ciągle nie mógł podjąć decyzji, z kim chce być. Rodzice kłóca się z tego powodu, ale dzieci nie uczestniczą w tych awanturach. Ojciec miewa też napady złości; zdarza mu się to głównie w weekendy. Nie potrafi wówczas nad sobą zapanować, krzyczy, rzuca tym, co wpadnie mu w rękę. Złość ojca jest skierowana przede wszystkim przeciwko matce. Jakiś czas temu w wyniku jednej z takich awantur matka poroniła.

Rodzina mieszkała wcześniej w sąsiednim mieście, ale została eksmitowana z zajmowanego mieszkania z powodu permanentnego zalegania z opłatami; Artur podkreśla, że *teraz mama się tutaj bardziej stara*. Jeszcze w poprzednim mieszkaniu ojciec odniósł fizyczne obrażenia w trakcie awantury, ponieważ najstarszy syn matki stanął w jej obronie i uderzył go metalowym prętem w głowę. W konsekwencji ojciec spędził kilka dni w szpitalu, a brat otrzymał wyrok w zawieszeniu; wkrótce potem poszedł do wojska, a następnie ożenił się i wyprowadził. Obecnie mieszka w Niemczech. Artur ma z nim sporadyczny kontakt. Regularnie kontaktuje się natomiast z drugim ze starszych braci, który także już wyprowadził się z domu. Obowiązkiem domowym Artura jest sprzątanie i wychodzenie z psem.

Co tydzień chłopiec dostaje od matki kieszonkowe — 15—20 złotych. Nigdy nie jest chwalony. Natomiast najczęściej karany jest zakazem wychodzenia na podwórkę i gry na komputerze. Zarówno nagrody, jak i kary Artur otrzymuje od matki, ponieważ ojciec całkowicie wyłączył się z obowiązków wychowawczych wobec dzieci. Chłopiec pytany o to, jak znosi sytuację domową, odpowiada: *ciężko mi jest*. Z ojcem praktycznie nie rozmawia, ponieważ ten nie chce utrzymywać z nim kon-

taktu, mimo że wciąż pojawia się w domu. Artur nie wie, dlaczego tak się dzieje, ale uważa, że relacje z ojcem zaczęły się systematycznie pogarszać od momentu, kiedy ojciec poznał swoją nową kobietę, czyli mniej więcej od 2 lat.

Artur nie lubi swojej szkoły, chciałby się przenieść do innej, tutaj jest mu trudno ze względu na duże wymagania ze strony nauczycieli. Matka jednak, jak dotąd, nie wyraziła zgody na zmianę. Mimo trudności Artur czuje się w swojej szkole akceptowany, lubi swoją wychowawczynię. W ramach nagrody otrzymuje w szkole jedynie plusy za aktywność, ale jak podkreśla: *to się nie zdarza często*. Kar nie dostaje.

Artur ma wielu kolegów, utrzymuje z nimi dobre kontakty. W swojej klasie czuje się akceptowany. W szkole tylko raz był ofiarą przemocy rówieśniczej — kolega z klasy wyzwał go i pobił, ale więcej się to nie powtórzyło, a z tym chłopakiem już się pogodził. Ma również kolegów w miejscu zamieszkania.

W wolnym czasie Artur najbardziej lubi grać w piłkę i w tenisa. Prawie codziennie gra na komputerze. Często też ogląda telewizję, ale nie ma ulubionych programów.

Artur nie ma jeszcze sprecyzowanych planów na przyszłość. Póki co chciałby skończyć gimnazjum.

Przypadek 33 — Krystian P.

Dane z dokumentacji

Krystian ma 14 lat. Powtarza 1 klasę gimnazjum. W poprzednim roku szkolnym miał kilka komisji wychowawczych za pobicia. Obecnie prezentuje mniej agresji fizycznej. Cechuje go głównie negatywizm — niewykonywanie poleceń, przeszkadzanie na lekcjach.

Krystian ma dość skomplikowaną sytuację rodzinną. Rodzice rozstali się w 2006 roku, ale matka już od roku 2004 żyła w związku nieformalnym z innym mężczyzną. Mężczyzna ten był wcześniej żonaty i ze związku małżeńskiego ma 2 dzieci. Krystian oraz jego brat (lat 12) i siostra (lat 5) nie utrzymują kontaktu z biologicznym ojcem. Partner matki jest bardzo dominujący, a matka — bierna i wycofana. Krystian długo buntował się przeciw „ojczymowi”.

W poprzednim roku szkolnym matka wspólnie z partnerem uczestniczyła w treningu rodzicielskim prowadzonym przez pedagoga (było to zalecenie jednej z komisji wychowawczych). Obecnie nie bierze już udziału w spotkaniach ani konsultacjach.

Matka (lat 38) ma wykształcenie zawodowe, jej partner (lat 45) — średnie. Obydwójce pracują w ochronie.

Wyniki testów

TABELA 102. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Krystian P.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	18	16	20	6	12	16	19	10	107
Wyniki przeliczone (steny)	8	9	9	6	7	8	7	4	10

W badaniu kwestionariuszem SABD większość uzyskanych przez Krystiana wyników lokuje się na poziomie wysokim. Wyjątek stanowi średni wynik w zakresie negatywizmu oraz niski w odniesieniu do poczucia winy.

TABELA 103. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Krystian P.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	4,45	100
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	4,70	100
	skala ukryta (COV)	—	—	—	—	4,20	98
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	—	—	4,55	100
	obwinianie innych (BO)	—	—	—	—	4,60	98
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	4,55	100
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	4,09	98
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	4,80	100
	agresja fizyczna (PA)	—	—	—	—	4,60	100
	kłamstwo (L)	—	—	—	—	4,50	98
	kradzież (S)	—	—	—	—	3,91	98

Wszystkie wyniki uzyskane przez Krystiana w badaniu kwestionariuszem HIT mieszczą się w obszarze patologii. Oznacza to, że cechują go zarówno zniekształcenia poznawcze, jak i wskaźniki behawioralne diagnozowane przez test.

TABELA 104. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Krystian P.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	49	41	59	173
Steny	8	3	8	5
Poziom	wysoki	niski	wysoki	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) Krystian uzyskał wynik niski w podskali diagnozującej sposób zachowania w sytuacjach ekspozycji społecznej oraz przeciętny wynik łączny. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie wysokim, co może wskazywać na nieadekwatną ocenę posiadanych kompetencji społecznych.

Dane z wywiadu

Zachowaniem, które przysparza Krystianowi problemów, jest „rozrabianie”, oznaczające zarówno agresję werbalną, jak i fizyczną. Chłopiec zachowuje się agresywnie głównie na podwórku, poza domem, zazwyczaj wtedy, kiedy ktoś do niego *psyknie albo coś robi*, ale przyznaje, że czasami sam prowokuje, zwykle osoby, których nie lubi. Od czasu ostatniej komisji wychowawczej nie bije się już w szkole. Potwierdza, że z powodu wagarowania w zeszłym roku szkolnym był nieklasyfikowany z kilku przedmiotów.

Krystian utrzymuje, że jego relacje z partnerem matki układają się dobrze, ale lepsze były z ojcem. Z matką dogaduje się, lecz nie mówi jej o wszystkim, zachowuje dla siebie np. *swoje sprawy sercowe*, nie opowiada jej też o swoich bójkach. Twierdzi — wbrew informacjom zawartym w dokumentacji — że utrzymuje kontakt z ojcem, często go odwiedza albo spotykają się poza domem. Podobnie sytuacja wygląda w przypadku jego młodszego rodzeństwa. Wie ze słyszenia, że ojciec ma nową partnerkę, ale osobiście jeszcze jej nie poznał. Matka nie utrzymuje kontaktu z ojcem Krystiana. Pytany, jak na to reaguje, odpowiada: *teraz jest mi to już obojętne*. Relacje matki z konkubentem układają się raczej dobrze, rzadko się kłócą. Rodzice Krystiana rozstali się, ponieważ ojciec bił matkę i nadużywał alkoholu.

Krystian bardzo długo zastanawia się nad odpowiedzią na pytanie, czy dostaje w domu jakieś nagrody. W końcu odpowiada: *chyba nie...* Czasami tylko jest chwalony za osiągnięcia sportowe (trenuje akrobatykę w dzielnicowym ośrodku sportu i rekreacji). Co do kar nie ma wątpliwości — od razu odpowiada, że je dostaje, głównie za jedynki i wagary (matka kontaktuje się z wychowawcą i kontroluje jego obecności). Za bójki nie jest karany, bo rodzice o nich nie wiedzą. Kary polegają zazwyczaj na zakazie wychodzenia na podwórko i gry na komputerze. Najbardziej dotkliwą karę otrzymał, gdy nie zdał do 2 klasy — miał wówczas pojechać na wakacje do Anglii, ale ze względu na brak promocji został w domu.

Do obowiązków domowych Krystiana należy sprzątanie pokoju (na zmianę z bratem) i wychodzenie z psem. Pytany, czy wywiązuje się z tych zadań, odpowiada: *teraz już tak*, ale przyznaje, że wcześniej bywało różnie i często sprzątał za niego brat.

Krystian lubi swoją szkołę, bo ma w niej kolegów. Jego relacje z nauczycielami są różne — z niektórymi dobre, z innymi nie. Żaden nauczyciel nie jest dla niego wzorem. Za karę otrzymuje w szkole uwagi, nagród nie dostaje. Relacje z kolegami z klasy ma lepsze teraz niż w poprzednim roku, ale nie utrzymuje z nimi kontaktu poza szkołą. W miejscu zamieszkania ma innych znajomych, z którymi spotyka się regularnie.

W wolnym czasie Krystian lubi grać w piłkę, biegać i słuchać muzyki. Rzadko gra w gry komputerowe, ale prawie codziennie korzysta z Internetu, głównie z komunikatorów. Każdego dnia ogląda telewizję, najbardziej lubi komedie. Nie potrafi sprecyzować swoich planów na przyszłość.

Przypadek 34 — Adrian G.

Dane z dokumentacji

Adrian ma 13 lat. Chodzi do 1 klasy gimnazjum. Jest nadpobudliwy, ma problemy z koncentracją oraz ze zrozumieniem treści lekcji. Po rozpoczęciu nauki w gimnazjum chodził do szkoły 1,5 miesiąca, a potem przez 3 miesiące był na wagarach. W szkole podstawowej miał problemy z zachowaniem — bójki, zaczepki, przeszkadzanie na lekcjach, przedrzeźnianie nauczyciela. Znajduje się pod dozorem kuratora sądowego w związku z kradzieżą w sklepie z artykułami RTV.

Pochodzi z pełnej rodziny. Rodzice są w pierwszym związku. Ma 3 rodzeństwa — 23-letniego brata oraz siostry 17- i 9-letnią. Według opinii wychowawcy, rodzice nadużywają alkoholu. Nie kontaktują się ze szkołą. Matka (lat 43) obecnie nie jest nigdzie zatrudniona, kiedyś pracowała jako ekspedientka, ojciec (lat 47) pracuje jako drwal. Rodzina otrzymuje zasiłek rodzinny, korzysta też z pomocy społecznej.

Wyniki testów

TABELA 105. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss — Durkee) — Adrian G.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Po-dejrzliwość	Agresja słowna	Po-czucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	11	8	14	4	10	12	10	14	69
Wyniki przeliczone (steny)	5	5	7	5	5	6	4	6	5

W badaniu kwestionariuszem SABD Adrian uzyskał wysoki wynik w zakresie tendencji do irytacji oraz wynik niski w odniesieniu do agresji słownej. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie średnim.

TABELA 106. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Adrian G.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	2,66	68	—	—	—	—
	skala jawna (OV)	—	—	3,05	82	—	—
	skala ukryta (COV)	2,27	50	—	—	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	2,55	62	—	—	—	—
	obwinianie innych (BO)	2,30	50	—	—	—	—
	minimalizacja (MM)	2,67	70	—	—	—	—
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	3,09	86
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	2,90	72	—	—	—	—
	agresja fizyczna (PA)	—	—	—	—	3,20	84
	kłamstwo (L)	2,37	<50	—	—	—	—
	kradzież (S)	2,18	66	—	—	—	—

W badaniu kwestionariuszem HIT Adrian uzyskał wynik mieszczący się w obszarze patologii w zakresie tendencji do fatalizmu i agresji fizycznej. Pozostałe wyniki mieszczą się w normie lub na pograniczu normy i patologii.

TABELA 107. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Adrian G.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	45	57	44	177
Steny	6	7	4	6
Poziom	przeciętny	przeciętny	przeciętny	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) wszystkie uzyskane przez Adriana wyniki plasują się na poziomie przeciętnym.

Dane z wywiadu

Adrian przyznaje, że zdarza mu się prezentować problemowe zachowania. Oprócz wagarów są to bójkі z kolegami z podwórka. Przyznaje: *jak ktoś mnie wpieni, to dostanie...* Sam nigdy nie prowokuje bójek, ale czasami z kolegami zaczepiają ludzi na ulicy „dla zabawy”. W poprzedniej szkole dosyć często niewła-

ściwie się zachowywał, przeszkadzał na lekcjach, „pyskował”, chodził po klasie, zaczepiał nauczycieli na przerwach. Robił tak, ponieważ mu się nudziło. Nikt go nigdy do takich zachowań nie prowokował. W jego sprawie toczyły się już 2 postępowania w sądzie rodzinnym — jedno za posiadanie petard, drugie — za kradzież. Zobowiązano go do poprawy — jeśli nie zmieni swojego zachowania, zostanie skierowany do ośrodka szkolno-wychowawczego. Nie jest pewien, czy otrzymał dozór kuratora, ale przyznaje, że: *jakaś babka była u mnie cztery razy, jakieś kartki kazała mi wypełniać*; potem przestała chodzić.

Pytany o relacje z rodzeństwem, odpowiada, że często kłóci się i bije z młodszą siostrą, ale „trzyma sztamę” ze starszą siostrą — wszędzie razem chodzą, mają wspólnych znajomych. Relacje z rodzicami też ma dobre — nie kłócą się, ale nie mówi im o wszystkim, np. o tym, że palił papierosy. Teraz już jednak nie pali, bo mu się to znudziło i „szkoda kasy”. O wagarach również im nie mówił, ale „zakapowała” go siostra. Wtedy rodzice na niego nakrzyczeli, dostał też karę — przez tydzień nie mógł wychodzić z domu ani oglądać telewizji.

Kary dostaje zresztą regularnie, jak „coś przeskrobie” lub „pyskuje” rodzicom. Bardziej surowy jest ojciec, bo często krzyczy i „straszy ręką”. W nagrodę Adrian dostaje pieniądze. Kwoty, jakie otrzymuje, są zależne od jego zachowania.

Pytany o obowiązki domowe, Adrian długo się zastanawia, w końcu odpowiada, że należy do nich sprzątanie pokoju. Robi to rzadko, bo zwykle mu się nie chce. Najczęściej obowiązki te wykonuje za niego siostra, a on daje jej za to pieniądze. Pieniądze ma nie tylko od matki, czasem dorabia, np. pomagając starszym osobom. Relacje między rodzicami są dobre. Rodzice nie nadużywają alkoholu, *chyba że jest okazja*.

Adrian lubi swoją szkołę. Twierdzi, że jest fajna, bo ma w niej kolegów. W poprzedniej szkole miał tylko jednego, który rozrabiał tak samo jak on, a nawet bardziej, bo miał też sprawy o pobicia. Relacje Adriana z nauczycielami są, jak na razie, lepsze niż w poprzedniej szkole. Chłopiec przeszkadzał już co prawda na lekcjach, ale robił to krótko. Za karę dostawał w szkole uwagi, wzywani byli rodzice (przychodziła tylko matka), musiał też sprzątać szkołę po lekcjach. Nagród nie otrzymuje. W poprzedniej szkole brał udział w spotkaniach z pedagogiem szkolnym, ale nie bardzo wie, jaki był ich cel.

Adrian ma wielu kolegów, ale raczej nie w szkole, tylko w miejscu zamieszkania. Ocenia ich tak: *niektórzy z nich są kulturalni, a niektórzy tacy jak ja*. W szkole trzyma się raczej z tymi, którzy rozrabiają, bo — jak przyznaje — imponują mu.

Z komputera korzysta tylko w kafejkach internetowych — najbardziej lubi wyścigi, „strzelanki” i grę, w której *się zabija ludzi, wojny są, tak jak kiedyś było*. Często ogląda telewizję i filmy na DVD — najbardziej lubi horrory i filmy sensacyjne, niekiedy przygodowe.

W wolnym czasie najbardziej lubi spotykać się z kolegą. Nie zastanawiał się jeszcze, jakie ma plany na przyszłość. Chciałby poprawić swoje zachowanie.

Przypadek 35 — Marek N.

Dane z dokumentacji

Marek ma 14 lat. Powtarza 1 klasę gimnazjum. Posiada orzeczenie o dysleksji. Marek ma starszego o rok brata, który spełnia oczekiwania rodziców. Rodzice koncentrują się przede wszystkim na nim. Matka (lat 38) pracuje w zakładzie drukarskim, ojciec (lat 40) — na kopalni. Obydwoje mają średnie wykształcenie.

Problemy z zachowaniem (bójki, zaczepki) Marek miał już w szkole podstawowej, dodatkowo nie radził sobie z nauką. Kiedy szkoła chciała wystąpić o dozór kuratora, matka stwierdziła, że wszystkie problemy są winą szkoły, i spowodowała, że Marek poszedł do gimnazjum poza rejonem. Został przyjęty do klasy sportowej. W gimnazjum chłopak od początku wykazywał te same problemowe zachowania — bójki, przeklinanie, nieposłuszeństwo; poza tym po miesiącu przestał chodzić na treningi. Z powodu jego agresywnego zachowania odbyły się 3 komisje wychowawcze; po trzeciej został przesunięty do klasy równoległej. W drugim semestrze 1 klasy zaczął wagarować (twierdził, że nie chce mu się chodzić do szkoły, bo ma za daleko), w efekcie czego nie otrzymał promocji do klasy 2.

Matka wzywana do szkoły przychodzi, ale jest niekonsekwentna w swoim zachowaniu wobec syna. Winą za jego złe zachowanie obarcza szkołę. Podobnie zachowuje się ojciec (kiedy Marek uciekł ze szkoły przez okno, ponieważ można nie chciała go wypuścić, ojciec zadzwonił do szkoły z pretensjami, że wypuszczono jego dziecko w zimie bez kurtki). Matka zapytana przez pedagoga szkolnego, czy wyraża zgodę na pracę z synem, odpowiedziała w jego obecności, że ona się zgadza, ale syn i tak nie będzie chciał przychodzić.

Wyniki testów

TABELA 108. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Marek N.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	8	4	4	2	1	6	10	4	35
Wyniki przeliczone (steny)	4	3	2	4	0	3	4	2	1

W badaniu kwestionariuszem SABD Marek uzyskał niskie wyniki w zakresie wszystkich podskal. Świadczyć to może o instrumentalnym charakterze jego agresywnych zachowań.

TABELA 109. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Marek N.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	2,04	<50	—	—	—	—
	skala jawna (OV)	2,30	50	—	—	—	—
	skala ukryta (COV)	1,84	<50	—	—	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	1,66	<50	—	—	—	—
	obwinianie innych (BO)	2,50	62	—	—	—	—
	minimalizacja (MM)	2,00	<50	—	—	—	—
	fatalizm (AW)	1,91	<50	—	—	—	—
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	2,20	<50	—	—	—	—
	agresja fizyczna (PA)	2,40	58	—	—	—	—
	kłamstwo (L)	2,50	50	—	—	—	—
	kradzież (S)	1,18	<50	—	—	—	—

W badaniu kwestionariuszem HIT wszystkie wyniki Marka mieszczą się w granicach normy.

TABELA 110. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Marek N.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	53	64	54	208
Steny	9	9	7	9
Poziom	wysoki	wysoki	przeciętny	wysoki

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) Marek uzyskał przeciętny wynik w podskali „Asertywność”. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie wysokim.

Dane z wywiadu

Marek w trakcie wywiadu jest nastawiony defensywnie, niechętnie odpowiada na pytania. Mówi gwarą. Uważa, że rzadko prezentuje zachowania sprzeczne ze stawianymi mu wymaganiami. Bił się tylko raz, z kimś, kto go sprowokował, przeżywał. Jeśli ktoś go zaczepia, broni się. Sam nigdy nie prowokuje. Na lekcjach zachowuje się dobrze, przeszkadza tylko czasami, kiedy rozmawia z kolegami. Nauczyciele na te rozmowy reagują różnie, najczęściej straszą odesłaniem do dyrektora lub wpisują uwagi. Matka raz była wzywana do szkoły, ale Marek nie wie, dlaczego. Wcześniej wagarował, ale teraz już tego nie robi. Jest jednak zagrożony z 2 przedmiotów.

Pytany o brata, Marek stwierdza: *on raczej spokojny jest*. Jego relacje z bratem są dobre, spędzają razem czas, grają w piłkę, ale często się kłócą. Relacje z rodzicami Marek również ocenia jako dobre, Marek mówi im o wszystkim. Czasami kłóci się z rodzicami, kiedy np. nie chce mu się czegoś zrobić albo nie chce wcześniej iść spać.

W formie nagrody otrzymuje od rodziców większe kieszonkowe, dostaje pozwolenie, by więcej czasu spędzić na dworze, czasami chwalony jest za dobre oceny. Pieniądze dostaje właściwie zawsze, kiedy o nie poprosi. Kary nakładane są na niego, gdy za późno wróci do domu, *pyskuje albo coś w tym stylu*. Nie może wtedy grać na komputerze i wychodzić na dwór. „W skórę” raczej nie dostaje, ale rodzice na niego krzyczą, gdy coś źle zrobi. Kiedy Marek nie chodził do szkoły, dużo z nim rozmawiali, pytali, dlaczego nie chodzi, nakłaniali, żeby pojawiał się w szkole, i to go przekonało.

Relacje między rodzicami układają się dobrze — razem wychodzą, rozmawiają ze sobą. Do obowiązków domowych Marka należy sprzątanie i wynoszenie śmieci. Jeśli się z nich nie wywiąże, dostaje karę, chyba, że zadanie wykona za niego brat, co czasami się zdarza. Marek twierdzi, że rodzice traktują jego i brata tak samo. W rodzinie nie ma problemu alkoholizmu, ale *czasami tata trochę wypije*.

Marek lubi swoją szkołę, ponieważ nauczyciele w większości są fajni i ma fajnych kolegów, ale nie chce mu się do niej chodzić, bo wymaga to od niego wysiłku. W nagrodę w szkole dostaje plusy, raz chwaliła go nauczycielka matematyki. Kary dostaje za przeszkadzanie na lekcjach. Kilka razy był u psychologa i pedagoga, ale nie wie, dlaczego.

Marek ma dobre relacje z kolegami, spotyka się z nimi, rozmawia. Ma kolegów w szkole, ale więcej — w miejscu zamieszkania. Gra z nimi w piłkę, chodzi do kafejek. W wolnym czasie gra na komputerze, ogląda telewizję, wszystko, co aktualnie jest nadawane.

W przeszłości chciałby skończyć szkołę i znaleźć pracę, nie zastanawiał się jednak jeszcze, co konkretnie chciałby robić.

Przypadek 36 — Anna S.

Dane z dokumentacji

Ania ma 15 lat. Po raz drugi powtarza 1 klasę gimnazjum. Wagaruje, pije alkohol, pali papierosy, jest widywana z podejrzanym starszym towarzystwem. Z niepotwierdzonych informacji wynika, że okazjonalnie podejmuje pracę w jednym z nocnych klubów. Znajduje się pod dozorem kuratora sądowego z powodu uporczywego uchylania się od realizacji obowiązku szkolnego. Szkoła będzie prawdopodobnie wnioskować o umieszczenie jej w ośrodku szkolno-wychowawczym.

Ania pochodzi z rozbitej rodziny. W domu sprawia również sporo problemów. Nie wraca do domu na noc, nie słuca poleceń, robi tylko to, na co ma ochotę. Matka nie potrafi nawiązać z nią kontaktu.

Matka Ani (lat 34) nie chce skorzystać z profesjonalnej pomocy. Ania ma 2 młodszego rodzeństwa (w wieku 11 i 13 lat) i starszego brata (lat 17). Starszy brat od urodzenia mieszka u babci. Ojciec (lat 35) jeszcze przed rozводом związał się z inną kobietą, z którą aktualnie mieszka. Matka również ma nowego partnera (lat 41). Rodzice Ani nie mają stałej pracy. Ojciec dorabia jako DJ, matka otrzymuje alimenty i zasiłek rodzinny, konkubent matki pracuje jako górnik.

Wyniki testów

TABELA 111. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Anna S.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	8	10	12	4	14	14	14	18	76
Wyniki przeliczone (steny)	4	6	6	5	8	7	5	8	6

W badaniu kwestionariuszem SABD Ania uzyskała wysoki wynik w zakresie podejrzliwości i poczucia winy oraz niski — w odniesieniu do agresji fizycznej. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie średnim.

TABELA 112. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Anna S.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	2,98	82	—	—
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	3,25	88
	skala ukryta (COV)	—	—	2,77	76	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	3,11	80	—	—
	obwinianie innych (BO)	—	—	2,90	76	—	—
	minimalizacja (MM)	2,55	66	—	—	—	—
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	3,27	90
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	3,40	88
	agresja fizyczna (PA)	—	—	—	—	3,10	84
	kłamstwo (L)	—	—	3,37	82	—	—
	kradzież (S)	2,18	66	—	—	—	—

W badaniu kwestionariuszem HIT Ania uzyskała wysoki wynik w skali jawnej (COV), a także w zakresie fatalizmu, negatywizmu i agresji fizycznej. Pozostałe wyniki mieszczą się w normie bądź na pograniczu normy i patologii.

TABELA 113. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Anna S.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	56	47	51	187
Steny	9	4	6	6
Poziom	wysoki	przeciętny	przeciętny	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) Ania uzyskała wysoki wynik w podskali „Intymność”. Pozostałe wyniki lokują się na poziomie przeciętnym.

Dane z wywiadu

Ania przyznaje, że do problemowych zachowań przez nią prezentowanych zaliczyć należy przede wszystkim wagarowanie. Przez nie po raz drugi nie zdała do następnej klasy. Nie chodziła do szkoły, ponieważ jej się nie chciało. Rodzice nakłaniali ją do zmiany zachowania, ale nic sobie z tego nie robiła. Paliła też papierosy, ale inne niewłaściwe zachowania raczej jej się nie zdarzają.

Potwierdza, że jej rodzina ma kuratora ze względu na to, że ojciec ma ograniczone prawa rodzicielskie. Rodzice są po rozwodzie, którego przyczyną była przemoc stosowana przez ojca wobec wszystkich członków rodziny, z wyjątkiem najstarszego brata. Ojciec przez 14 lat stosował przemoc zarówno fizyczną, jak i psychiczną; było to związane z nadużywaniem przez niego alkoholu. Obecnie ma nową kobietę, która z innego związku ma syna. Kobiecie tej również odebrano prawa rodzicielskie, ponieważ — jak twierdzi Ania — nie zajmowała się swoim synem, ciągle wychodziła gdzieś z ojcem, a dziecko zostawiała pod opieką Ani. Z tego powodu Ania zeznawała w sądzie w sprawie o odebranie praw rodzicielskich. Ojciec ma ze swoją nową partnerką roczną córkę. Ma też jedno pozamałżeńskie dziecko, które urodziło się jeszcze w trakcie związku z matką Ani.

Matka aktualnie również jest w związku nieformalnym, który trwa 3 lata, mimo że oficjalnie rozwód uzyskała dopiero rok temu. Ojciec wyprowadził się z domu jeszcze wcześniej. Po rozstaniu z mężem matka miała przejściowe problemy z nadużywaniem alkoholu, ale ustały one, odkąd ma nowego partnera.

Ania nie ma kontaktu ze swoim biologicznym ojcem. Ojciec nie dąży do takich kontaktów, utrzymuje, że matka nastawia dzieci przeciwko niemu. Relacje dziewczyny z matką i ojczymem układają się dobrze, bardzo często ze sobą rozmawiają, Ania mówi im o wszystkim. W jej rodzinie obecnie nie ma awantur. Pytana, jakie dostaje kary, Ania długo się zastanawia i w końcu odpowiada, że kar nie dostaje; matka krzyczała tylko na nią, gdy nie chodziła do szkoły. Pieniądze na zaspokajanie swoich potrzeb dostaje od matki lub ojczyma zawsze, kiedy o to poprosi. Do obowiązków domowych Ani należy sprzątanie. Ania wykonuje je, bo lubi.

Na pytanie dotyczące szkoły Ania bez przekonania odpowiada, że ją lubi, bo są tu koleżanki i koledzy. Jej relacje z nauczycielami układają się dobrze, nie zdarza jej

się przeszkadzać na lekcjach. W ramach kary (za palenie) musiała sprzątać szkołę, miała też komisję wychowawczą z powodu wagarów. Nie dostała nigdy w szkole żadnej nagrody. Miała uczestniczyć w spotkaniach z pedagogiem szkolnym, ale nie chodziła, bo: *nie chciało mi się chyba, czy coś*.

Anię łączą dobre relacje z rówieśnikami, ma wielu kolegów i koleżanek w szkole i poza nią. Nie przeszkadza jej to, że co roku znajduje się w innym zespole klasowym. Po szkole nie spotyka się ze znajomymi, raczej siedzi w domu. W wolnym czasie ogląda telewizję i pilnuje młodszego rodzeństwa. Na komputerze gra sporadycznie, najczęściej w karty.

Najważniejsza w życiu jest dla niej rodzina. Nie zastanawiała się jeszcze, co chciałaby robić w przyszłości.

Przypadek 37 — Adam K.

Dane z dokumentacji

Adam ma 15 lat. Chodzi do 3 klasy gimnazjum. Jest wychowankiem domu dziecka. Ojciec jest alkoholikiem, handluje alkoholem, dorabia też jako mechanik samochodowy, nie ma stałej pracy, nie szuka jej, jest zarejestrowany jako bezrobotny, ale nie dostaje zasiłku. Kiedy Adam był mały, jego matka odeszła od rodziny, a ponieważ ojciec miał konkubinę, dzieci — Adam i jego siostra — uważały tę kobietę za matkę. Dopiero po kilku latach dowiedzieli się od babci, że ich biologiczną matką jest ktoś inny. Obecnie Adam widuje swoją matkę tylko u babci, kiedy ta zaprosi wszystkich do siebie. Matka nie chce widywać swoich dzieci. Ma nową rodzinę i tylko ona ją interesuje.

Ojciec znęcał się nad swoimi dziećmi fizycznie i psychicznie, do tego stopnia, że starsza siostra Adama (lat 17) sama poprosiła o umieszczenie jej i brata w domu dziecka. Siostra funkcjonuje aktualnie w miarę poprawnie, chodzi do szkoły średniej. Adam natomiast sprawia wiele problemów wychowawczych — kradnie (okradł dom dziecka ze sprzętu RTV, innym wychowankom kradnie pieniądze; kiedy jednak toczyło się przeciwko niemu postępowanie sądowe, przedstawił siebie w takim świetle, że sędzina umorzyła postępowanie i zobowiązała go do poprawy), ma na koncie pobicia innych wychowanków. Obecnie w jego sprawie toczy się kolejne postępowanie sądowe dotyczące demoralizacji (związane z kolejnymi kradzieżami, pobiciami, wagarowaniem, brakiem powrotu do domu dziecka z przepustek). Najprawdopodobniej w jego wyniku Adam zostanie skierowany do ośrodka szkolno-wychowawczego. Adam ma jeszcze starszego brata (lat 19), który uciekł z domu, przez jakiś czas był w rodzinie zastępczej, ale teraz już się usamodzielniał i mieszka sam.

W szkole Adam prezentuje głównie bierną agresję — nie wykonuje poleceń nauczyciela, podburza innych. Stara się nie wchodzić w otwarte konflikty.

Wyniki testów

TABELA 114. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Adam K.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	20	16	20	10	16	8	18	4	108
Wyniki przeliczone (steny)	10	9	9	10	10	4	7	2	10

W badaniu kwestionariuszem SABD Adam uzyskał niski wynik w zakresie podejrzliwości i poczucia winy. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie wysokim.

TABELA 115. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Adam K.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	5,15	>100
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	5,60	>100
	skala ukryta (COV)	—	—	—	—	4,76	100
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	—	—	5,33	>100
	obwinianie innych (BO)	—	—	—	—	5,40	98
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	4,44	100
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	5,27	>100
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	5,70	>100
	agresja fizyczna (PA)	—	—	—	—	5,50	>100
	kłamstwo (L)	—	—	—	—	5,62	>100
	kradzież (S)	—	—	—	—	3,91	98

W badaniu kwestionariuszem HIT wszystkie uzyskane przez Adama wyniki mieszczą się w obszarze patologii. Oznacza to, że cechują go zarówno zniekształcenia poznawcze, jak i wskaźniki behawioralne diagnozowane przez test.

TABELA 116. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Adam K.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	32	36	39	131
Steny	2	2	2	2
Poziom	niski	niski	niski	niski

Wszystkie wyniki uzyskane przez Adama w badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) znajdują się na niskim poziomie.

Dane z wywiadu

Adam otwarcie przyznaje, że raz na jakiś czas prezentuje zachowania, które przysparzają mu problemów, głównie wtedy, kiedy ktoś go „wkurzy”, np. popchnie go na ulicy albo powie mu coś wulgarnego, ale *to jest chyba normalne*. Wówczas albo wyzywa taką osobę, albo ją „palnie”. Zdarza mu się to wszędzie — w szkole i poza nią. Ma już na koncie — jak twierdzi — 5 spraw sądowych o pobicia, które toczyły się na wniosek domu dziecka. Ich efektem były upomnienia, ale teraz Adam jest *tak jakby na czysto*, bo poprawił swoje zachowanie. Chodzi już do szkoły, czasem tylko nie ma go na pierwszych lekcjach, bo mu się nie chce; jest grzeczniejszy w placówce, tzn. stara się nie bić, tylko wyzywa innych. Zdarza się to właściwie codziennie, bo *tam wszyscy na siebie krzyczą*. Próbuje się zmienić, żeby nie pójść do ośrodka, a robi to głównie ze względu na siostrę, nie chce bowiem, żeby ona została całkiem sama.

Pytany o sytuację rodzinną, mówi, że z matką nie ma kontaktu, bo ona ich zostawiła, kiedy on miał 2 lata. Kiedyś kontakt ten był sporadyczny, ale teraz został całkowicie zerwany. Był wychowywany przez ojca i macochę, którzy permanentnie nadużywali alkoholu, toteż 3 lata temu wraz z siostrą trafił do placówki, z tym, że ona jest aktualnie „na filii”, a on „na budynku”. Ze starszym bratem właściwie nie ma kontaktu, z siostrą utrzymuje dość bliskie relacje. Adam chodzi do domu na weekendy. Twierdzi, że jego ojciec już nie pije, w miarę dobrze się z nim dogaduje. Z macochą nie ma kontaktu, bo kiedy przychodzi do domu, jej nie ma. Nie wie, co się z nią dzieje, nie pyta ojca, a ten też nic nie mówi na ten temat.

W domu dziecka Adam ma 5 wychowawców, którzy rotacyjnie zajmują się jego grupą. W ramach nagrody otrzymuje plusy — za dobre oceny, za dodatkowy dyżur, za pomoc. Jeśli ueziera 15 plusów, dostaje większe kieszonkowe albo „jakieś ubranie”. Kieszonkowe zawsze wydaje, nigdy nie odkłada. Za karę dostaje zakazy wyjścia na weekend albo minusy, których efektem jest mniejsze kieszonkowe. Aktualnie jednak Adam otrzymuje więcej nagród niż kar. Do jego obowiązków w domu dziecka należy sprzątanie.

Adam „średnio” lubi swoją szkołę, bo *jest taka sobie, nie jest za dobra, jest w niej głupi regulamin* (nie potrafi jednak sprecyzować, co w tym regulaminie mu nie odpowiada). Uważa, że ma dobre relacje z nauczycielami, mimo że zdarza mu się przeszkadzać na lekcjach. W takich sytuacjach albo dostaje upomnienie, uwagę, albo „wylatuje”. W efekcie ma obniżony stopień ze sprawowania. Kilka razy sprzątał też szkołę za palenie papierosów. W nagrodę dostaje czasami *pozytywną uwagę i nic więcej*.

Relacje Adama z rówieśnikami „wyglądają średnio” — ma wielu kolegów w klasie i poza nią, ale niektórych osób nie lubi. Ma jednego bliskiego kolegę z domu dziecka, z którym chodzi do tej samej klasy. Bywał nie tylko agresorem, ale też ofiarą przemocy rówieśniczej. Nie pozostaje jednak dłużny: *jak ktoś mnie uderzył, to nie będę czekał, aż mnie drugi raz uderzy*.

W wolnym czasie Adam lubi grać na gitarze; ma swoją gitarę i dobrze na niej gra. Spotyka się też ze znajomymi poza domem dziecka. Nie gra na komputerze, bo nie lubi. Telewizję ogląda rzadko, głównie seriale albo filmy.

Życiowym celem Adama jest ukończenie szkoły, zdobycie zawodu i założenie rodziny. Nie wie jednak do końca, jaki zawód chciałby wykonywać — zmienia decyzję „co pięć minut”.

Przypadek 38 — Patryk G.

Dane z dokumentacji

Patryk ma 17 lat. Chodzi do 3 klasy gimnazjum. Powtarzał 5 klasę szkoły podstawowej. Patryk ma starszego brata (lat 21), który już pracuje, obecnie kupił sobie mieszkanie i wyprowadza się z domu. Matka (lat 50) pracuje w fabryce herbaty, ojciec (lat 55) — w szpitalu jako portier.

Zgodnie z opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej cierpi na dysleksję. Został zatrzymany przez policję na terenie szkoły w związku z handlem narkotykami; wyprowadzono go w kajdankach. Sprawa w sądzie została jednak umorzona, ponieważ główny świadek wycofał swoje oskarżenia; grozono mu, że jeśli będzie zeznawał, to straci życie. Patryk ma także na koncie pobicia i zastraszenia. Od czasu sprawy w sądzie pilnuje, żeby nie można było mu nic udowodnić, często namawia innych, aby realizowali jego plany. Niedawno na wniosek szkoły otrzymał dozór kuratora, ze względu na uporczywe wagarowanie oraz włamanie i kradzież na terenie należącego do szkoły klubu sportowego.

Na wezwania do szkoły przychodzi matka. Zawsze broni syna. Mówi, że jest grzeczny i spokojny. Nie może zrozumieć, dlaczego inni mają do niego pretensje.

Wyniki testów

TABELA 117. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Patryk G.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	8	4	0	0	0	8	7	5	27
Wyniki przeliczone (steny)	4	3	0	0	0	4	2	2	1

Wszystkie wyniki uzyskane przez Patryka w badaniu kwestionariuszem SABD znajdują się na niskim poziomie. Może to wskazywać, że prezentowane przez niego agresywne zachowania mają głównie charakter instrumentalny.

TABELA 118. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Patryk G.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	1,75	<50	—	—	—	—
	skala jawna (OV)	1,90	<50	—	—	—	—
	skala ukryta (COV)	1,61	<50	—	—	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	1,89	<50	—	—	—	—
	obwinianie innych (BO)	1,80	<50	—	—	—	—
	minimalizacja (MM)	1,78	<50	—	—	—	—
	fatalizm (AW)	1,54	<50	—	—	—	—
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	2,00	<50	—	—	—	—
	agresja fizyczna (PA)	1,80	<50	—	—	—	—
	kłamstwo (L)	1,87	<50	—	—	—	—
	kradzież (S)	1,36	<50	—	—	—	—

Wszystkie wyniki uzyskane przez Patryka w badaniu kwestionariuszem HIT mieszczą się w normie. Jednocześnie wynik uzyskany przez niego w skali AR przekracza 4, co nakazuje dużą ostrożność przy interpretacji kwestionariusza ze względu na możliwość manipulacji przez badanego.

TABELA 119. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Patryk G.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	36	51	51	170
Steny	4	5	5	5
Poziom	przeciętny	przeciętny	przeciętny	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) wszystkie wyniki uzyskane przez Patryka plasują się na przeciętnym poziomie.

Dane z wywiadu

Patryk w trakcie wywiadu sprawia wrażenie zadowolonego z siebie; odpowiadając, prawie cały czas się uśmiecha. Przyznaje, że czasami zdarza mu się mieć kłopoty przez swoje zachowanie. Do swoich problemowych zachowań zalicza przeklinanie na lekcjach, palenie, bicie, wyzywanie innych, jeśli *ktoś powie coś na moją rodzinę*; czasami sam również prowokuje, powie *coś głupio do kogoś*. Twierdzi, że źle zachowuje się tylko w szkole, a poza nią jest spokojny. Miał już w szkole około 4 komisji wychowawczych. Do szkoły kilkakrotnie wzywani byli rodzice. Potwierdza, że miał sprawę w sądzie dotyczącą zażywania narko-

tyków i handlu nimi, ale utrzymuje, że jest niewinny, został fałszywie oskarżony przez kolegę. Przyznaje się tylko do jednorazowego palenia marihuany. Z powodu sprawy sądowej uczestniczył w zajęciach terapeutycznych prowadzonych w ośrodku promocji rodziny (nazywa je „odwykiem”, nie potrafi dokładnie określić, co na nich robił, mówi: *rozmawiałem z takim panem*). Jest świadomy, że jeśli kurator wystawi mu negatywną opinię, trafi do „zakładu”, ale uważa, że już się poprawił. Obecnie matka co tydzień kontaktuje się z wychowawcą, żeby uzyskać informacje na temat zachowania syna. Kiedy po raz kolejny jest wzywana do szkoły, *się tylko pyta znowu, o co chodzi*, ale nie daje mu surowych kar, jedynie reprimendy. Patryk nie ma problemów ze zmobilizowaniem się do nauki, więc uczy się, kiedy matka jest zdenerwowana jego zachowaniem, i po kilku dniach złość jej przechodzi.

Zdaniem Patryka relacje w jego rodzinie układają się dobrze. Stwierdza: *mogę porozmawiać i z mamą, i z tatą na różne tematy*. Pytany o to, czy mówi rodzicom o wszystkim, odpowiada: *zależy o czym; wolę z bratem pogadać, jak mam tam jakieś swoje tajemnice, to tam bratu powiem*. Te tajemnice dotyczą zachowania Patryka; brat nie mówi mu, żeby się poprawił; bratu również zdarzały się „różne wybryki”, miał sprawę o pobicie, *siedział 6 miesięcy w zakładzie karnym, a potem dostał kuratora*. Osoba, która go oskarżyła, po jakimś czasie odwołała zeznania.

Kara, którą Patryk otrzymuje od rodziców, polega na siedzeniu w domu przez 2—3 dni; w tym czasie ma się uczyć, pilnuje go ojciec, ale kiedy przestaje pilnować, Patryk zajmuje się czymś innym, np. gra na komputerze. Ojciec ciągle upomina go, żeby nie palił, bo sam z powodu palenia miał amputowaną część płuca, ale Patryk nic sobie z tego nie robi, śmieje się, kiedy o tym opowiada.

W nagrodę otrzymuje pieniądze, właściwie zawsze, gdy chce sobie coś kupić, matka mu na to daje. Codziennie dostaje też 5—6 złotych, żeby kupić sobie coś do zjedzenia, choć matka i tak robi mu śniadanie, więc pieniądze te ma na swoje wydatki. Pieniądze dostaje również od brata, kiedy ten ma wypłatę, na brak gotówki zatem nie narzeka, jak mówi: *dostaję coś non stoper*. Rodzice często go chwala — za dobre oceny lub zachowanie. W ostatnim czasie zdecydowanie częściej jest nagradzany, niż karany.

Do obowiązków domowych Patryka należy sprzątanie pokoju, wynoszenie śmieci, nie robi tego jednak systematycznie, tylko według własnego uznania, kiedy stwierdza, że jest już tak brudno, że musi *to ogarnąć*. W trakcie wakacji Patryk podejmuje dorywczą pracę przy przeprowadzkach. Zarobione pieniądze przeznacza na udział w masowych imprezach techno.

W szkole Patryk przeszkadza na lekcjach, ale twierdzi, że wszyscy to robią, a nauczyciel karze tę osobę, której nie lubi. On np. miał taką sytuację na matematyce; kiedy wszyscy rozmawiali, nauczyciel zwracał uwagę tylko na niego. W efekcie wiele razy był wyrzucany z klasy. Zdarzało mu się też za karę sprzątać szkołę, ale była to kara za palenie papierosów, a nie za przeszkadzanie. Teraz już

nie sprzątałby szkoły, powiedziałby dyrektorowi, *żeby sam posprzątał; w szkole są przecież sprzątaczkę, więc dlaczego uczniowie mają sprzątać?* — komentuje. Za palenie Patryk dostawał też w szkole kary pieniężne. Nagród nie otrzymuje, czasami tylko pozytywne uwagi do dziennika. Ogólnie „średnio” lubi swoją szkołę, bo dyrektor się na niego uwziął i nawet jak nie pali papierosów, to oskarża go o palenie i wymierza mu karę. Relacje z nauczycielami Patryk ma dobre, bo zna ich już od dawna, nauczyciele go lubią (z wyjątkiem nauczyciela matematyki), mimo że rozrabia.

Patryk ma starszych od siebie kolegów; są to głównie osoby z miejsca jego zamieszkania. Chodzi z nimi na imprezy, gra w piłkę, pali papierosy. Nigdy nie był ofiarą przemocy rówieśniczej: *ja jestem nietykalny, bo znam tyle osób..., mnie każdy zna; ja jestem zawsze szczęśliwy*. W wolnym czasie lubi grać na komputerze, najbardziej w grę, w której można robić wszystko, *wolno tam okradać, handel robić*. Z Internetu ściąga też referaty, filmy, muzykę. Zdarza mu się siedzieć cały dzień przed komputerem, jak pada. Poza tym lubi chodzić do sklepów, na basen, oglądać telewizję, głównie jeden z seriali komediowych.

Po gimnazjum Patryk zamierza pójść do technikum gastronomicznego. W przyszłości chciałby założyć rodzinę i mieć restaurację.

Przypadek 39 — Daniel O.

Dane z dokumentacji

Daniel ma 17 lat. Chodzi do 3 klasy gimnazjum, dwukrotnie powtarzał klasę 2. Zgodnie z opinią psychologiczną cechuje go niższy poziom sprawności intelektualnej oraz nieharmonijny rozwój. Dużo wagaruje, źle się uczy. Codziennie ćwiczy na siłowni, prawdopodobnie zażywa sterydy. Obraca się w towarzystwie, które handluje narkotykami. Ma na swoim koncie kradzieże i rozboje, w związku z czym toczyło się w jego sprawie już kilka postępowań w sądzie rodzinnym.

Rodzice nadużywają alkoholu. Ojciec jest po rozwodzie. Matka Daniela jest jego drugą żoną. Kiedy ojciec wraca do domu pijany, awanturuje się, bije matkę. Obecnie synowie stają w obronie matki i radzą sobie z ojcem, gdy ten traci nad sobą kontrolę; wcześniej sami często padali ofiarą jego agresji. Matka, kiedy pokłóci się z ojcem, na krócej lub dłużej wyprowadza się z domu (na „melinę” lub do innego mężczyzny); obowiązki matki przejmuje wówczas jedna z córek. Daniel ma 3 starsze siostry (w wieku 18, 25, 29 lat) i brata (lat 23). Najstarsza siostra ma już swoją rodzinę i z nią mieszka, druga z sióstr mieszka w akademiku, pozostałe rodzeństwo — razem z Danielem.

Ojciec jest oficjalnie zarejestrowany jako bezrobotny, ale nieoficjalnie pracuje — naprawia samochody, więc dobrze zarabia, rodzina nie ma zatem problemów finansowych. Rodzice obydwójce mają wykształcenie podstawowe.

Wyniki testów

TABELA 120. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Daniel O.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	11	4	6	4	12	14	14	6	65
Wyniki przeliczone (steny)	5	3	3	5	7	7	5	3	5

W badaniu kwestionariuszem SABD Daniel uzyskał wynik wysoki w zakresie tendencji do urazu i podejrzliwości oraz wynik średni w odniesieniu do agresji fizycznej, negatywizmu i agresji słownej. Ogólny wskaźnik agresywności plasuje się również na średnim poziomie. Pozostałe wyniki są niskie.

TABELA 121. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Daniel O.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	4,24	98
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	4,45	100
	skala ukryta (COV)	—	—	—	—	4,03	98
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	—	—	4,44	100
	obwinianie innych (BO)	—	—	—	—	4,50	98
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	4,00	98
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	4,00	98
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	4,50	100
	agresja fizyczna (PA)	—	—	—	—	4,40	98
	kłamstwo (L)	—	—	—	—	4,25	96
	kradzież (S)	—	—	—	—	3,82	96

Wszystkie wyniki uzyskane przez Daniela w badaniu kwestionariuszem HIT mieszczą się w obszarze patologii. Oznacza to, że charakteryzują go zarówno zniekształcenia poznawcze, jak i wskaźniki behawioralne mierzone przez test.

TABELA 122. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Daniel O.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	45	57	55	193
Steny	6	7	7	7
Poziom	przeciętny	przeciętny	przeciętny	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) wszystkie wyniki uzyskane przez Daniela plasują się na poziomie przeciętnym.

Dane z wywiadu

Daniel w trakcie wywiadu sprawia wrażenie, jakby bagatelizował sytuację, w której się znalazł. Jest spokojny, ale zastanawia się nad odpowiedziami, jakby bał się zdradzić zbyt wiele. Pytany o swoje zachowanie, stwierdza, że rzadko zachowuje się nieodpowiednio. Czasami tylko przeszkadza na lekcjach, kiedy nauczyciel go nie rozumie, nie chce wysłuchać, musi wtedy *powiedzieć swoje*. Bójki omija, nie ma konfliktów z rówieśnikami. Przyznaje, że raz znalazł się w izbie wytrzeźwień, a w konsekwencji miał sprawę w sądzie, kłopoty w szkole, obniżony stopień ze sprawowania. Miał — jak twierdzi — *niewiele spraw sądowych*, 5 lub 6; nie potrafi dokładnie sprecyzować, co było ich przedmiotem, w końcu podaje, że były to sprawy o demoralizację. Niechętnie potwierdza, że był też kilkakrotnie przesłuchiwany przez policję w sprawie zastraszenia, ale szybko dodaje, iż osoba, która go oskarżała, pomyliła się. Obecnie znajduje się pod dozorem kuratora i *groźą mu zakładem*, jeśli nie poprawi swojego zachowania. Bywa agresywny jedynie, jak ktoś go drażni, dogaduje, mimo tego, że wie, że jest słabszy i młodszy. Daniel najpierw mówi takiej osobie, żeby się uspokoiła, a kiedy to nie skutkuje, wybiera inne rozwiązania, nie panuje nad sobą. Wyjaśnia: *powie mi coś na rodziców, to chyba każdy by się postawił*. Narkotyków nie zażywa; mówi: *narkotyki to nie dla mnie*.

Pytany o to, co robią jego rodzice i skąd rodzina ma środki na utrzymanie, Daniel twierdzi, że matka jest na emeryturze, nie wie natomiast, czym zajmuje się ojciec i skąd ma pieniądze. Nie potrafi podać, w jakim wieku są jego rodzice. Relacje Daniela z rodzicami są bardzo dobre, dogadują się. Mówi rodzicom o wszystkim, jeśli *jest taka okazja*. Ma jednak trudności z określeniem, jak rodzice reagują na jego problemowe zachowania. Twierdzi, że rodzice nie krzyczą, tylko *powiedzą swoje*; nie pamięta, czy był przez nich bity.

Rodzicom zdarzają się kłótnie *o byle jakie rzeczy*. W jego rodzinie nie ma większych problemów; dość często zdarza się, że ojciec wraca do domu pijany, ale *w jego zawodzie to jest normalne*. Pod wpływem alkoholu ojciec *gada głupoty*, *stawia się*, bywa agresywny, ale *ja z bratem zawsze go uspokajamy*, *nie ma wyjścia, żeby się nie uspokoił*. Ojcu zdarzało się podnosić rękę na matkę, *ale teraz to się zmieniło*, *ja*

myśle, że to się zmieniło, bo jesteśmy wszyscy starsi. Matka jest bardzo nieśmiała i nie lubi się odzywać, stoi z boku. Czasami też sięga po alkohol, nie są to częste przypadki, ale zdarza się. Pytany o własne kontakty z alkoholem, mówi: nie będę ukrywał, że piję; każdy się tam napije w moim wieku. Pije, jak są okazje.

Daniel nie dostaje od rodziców kar i nigdy ich nie dostawał. Twierdzi, że *nie ma takiej opcji. Ojciec czasem jakieś rozkazy mi daje, ale ja tam leję na to i robię dalej to samo*. Nagród też nie otrzymuje. Rodzice nigdy go nie chwala, zresztą teraz nie ma to dla niego specjalnie znaczenia.

Jeśli potrzebuje pieniędzy, to zwraca się do ojca, bo jak twierdzi: *tata tam dla nas zawsze miał pieniądze*. Otrzymane pieniądze wydaje *zazwyczaj na dziewczynę*. Pytany, czy ma w domu jakieś obowiązki, odpowiada: *ja zawsze myślałem, że od obowiązków w domu to są dziewczyny albo starsi*. Nie ma żadnych obowiązków, ale jeśli ktoś go o coś poprosi, zwykle to robi, np. wyniesie śmieci czy pozmywa. Najlepsze relacje Daniel ma z najmłodszą z siostr. Czasami się kłócą, ale generalnie się dogadują. Reszta rodzeństwa czasami się go czepia.

Pytany o to, czy lubi swoją szkołę, Daniel odpowiada: *chodzę tu już piąty rok to się przyzwyczaiłem, nie mam innego wyjścia*. Nauczyciele w sumie go lubią, czasem tylko pokrzyczą, *coś tam pogadają*. Nie ma jednak nauczyciela, który byłby dla niego wzorem, którego chciałby naśladować. Za karę Daniel dostaje w szkole uwagi, czasami jest wyrzucany z klasy, ale zazwyczaj sam wychodzi, kiedy nauczyciel go upomina. Rodzice wielokrotnie byli wzywani do szkoły, głównie za *drobiazgowy* rzeczy, ale nie przyniosło to specjalnego efektu. Raz za karę sprzątał szkołę. Nie dostaje w szkole nagród. Czasami jest chwalony za dobre zachowanie.

Pamięta, że był diagnozowany w poradni, ale nie wie, dlaczego ani jaki był efekt tej diagnozy. W wyniku sprawy sądowej o demoralizację miał uczestniczyć w terapii psychologicznej, nie podjął jej jednak.

Pytany o relacje rówieśnicze, stwierdza, że ma znajomych w miejscu, w którym mieszka, bo do klasy chodzi z młodszymi od siebie. Są to osoby, które *leją na tą całą edukację, ćpają; olali to wszystko*, nie pracują, są na utrzymaniu rodziców; mają na koncie kradzieże, rozboje, pobicia, napady, włamanie do domu. Stara się unikać tego towarzystwa, np. nie wychodzić z nimi (*mówię, że ja nie idę, bo ja mam i tak przewalone*), ale nie zawsze to się udaje.

Daniel ma w domu komputer i codziennie z niego korzysta. Najchętniej gra w różne gry, np. „strzelanki”, odwiedza różne strony w Internecie, używa komunikatorów. Każdego dnia ogląda też telewizję, najczęściej wiadomości, filmy przygodowe. W wolnym czasie lubi odpoczywać.

W przyszłości chciałby zostać mechanikiem samochodowym, nie myślał jednak jeszcze o tym, jaką szkołę chciałby skończyć.

Przypadek 40 — Tomasz T.

Dane z dokumentacji

Tomek ma 16 lat. Chodzi do 3 klasy gimnazjum. Jest jednym z 9 rodzeństwa, bratem badanego Roberta T. Pochodzi z rodziny dysfunkcyjnej, w której ojciec od wielu lat stosuje przemoc. Chłopiec przejawia agresję werbalną i fizyczną, pali papierosy, ma problemy z nauką. Matka (lat 43) pracuje w kasie w supermarkecie, ojciec (lat 53) otrzymuje zasiłek przedemerytalny.

Wyniki testów

TABELA 123. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Tomasz T.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	8	4	5	4	0	5	9	4	35
Wyniki przeliczone (steny)	4	3	3	5	0	2	3	2	1

W badaniu kwestionariuszem SABD Tomasz uzyskał średni wynik w zakresie negatywizmu. Pozostałe wyniki plasują się na niskim poziomie. Może to oznaczać, że Tomek ma tendencje do agresji instrumentalnej lub taktuje agresję jako normę w regulowaniu własnych relacji społecznych.

TABELA 124. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Tomasz T.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	2,65	68	—	—	—	—
	skala jawna (OV)	2,60	62	—	—	—	—
	skala ukryta (COV)	2,70	72	—	—	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	—	—	3,22	86
	obwinianie innych (BO)	2,80	72	—	—	—	—
	minimalizacja (MM)	2,33	58	—	—	—	—
	fatalizm (AW)	2,27	50	—	—	—	—
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	2,90	72	—	—	—	—
	agresja fizyczna (PA)	2,30	56	—	—	—	—
	kłamstwo (L)	2,87	64	—	—	—	—
	kradzież (S)	—	—	2,54	82	—	—

W badaniu kwestionariuszem HIT Tomek uzyskał wysoki wynik w zakresie tendencji do egocentryzmu. Pozostałe wyniki mieszczą się w normie lub na pograniczu normy i patologii.

TABELA 125. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Tomasz T.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	38	43	40	154
Steny	4	4	3	4
Poziom	przeciętny	przeciętny	niski	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) Tomek uzyskał niski wynik w podskali „Asertywność”. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie przeciętnym.

Dane z wywiadu

Pytany o zachowania, które przysparzają mu problemów, Tomek przyznaje, że często się złości; idzie wtedy do kolegi, trochę z nim spaceruje i złość mu przechodzi. Nie przeszkadza na lekcjach, ale bywa upominany, a raz został z lekcji wyrzucony, ponieważ nauczycielka myślała, że wulgarnie się do niej odezwał, a on zwracał się do kolegi. Nie bierze udziału w bójkach, prawie w ogóle nikogo nie wyzywa. Dwukrotnie był spisywany przez policję. Był ofiarą przemocy ze strony dwóch kolegów z klasy.

Rodzice żyją w związku nieformalnym. Wcześniej ojciec miał żonę, z którą się rozwiódł i z którą ma jedną córkę. Tomek ma 3 młodszego i 4 starszego rodzeństwa oraz brata bliźniaka. W rodzinie Tomka nie ma obecnie żadnych problemów, wcześniej *trochę były* — z nadużywaniem alkoholu, ale chłopiec mówi o nich niechętnie. Przyznaje, że *tata jak był w stanie nietrzeźwym, to wariował po prostu, nie dał nikomu spać, beblał*. Wiele razy podnosił rękę na matkę, raz próbował na dzieci, ale wtedy *starszy brat chwycił tacie rękę i powiedział tacie żeby się uspokoił i tak po 30 minutach czy po godzinie się uspokoił*. Teraz ojciec już nie pije, bo często musi jeździć samochodem; względny spokój jest od około 3 miesięcy, od kiedy po ostatniej awanturze ojca uspokajali starsi bracia Tomka. Matka nie pije, tylko jak przychodzi z pracy to wypija 1—2 piwa. Matka jednak nie piła nigdy tak dużo jak ojciec, nie robiła też nigdy awantur. Ojciec otrzymał wyrok za znęcanie się nad matką, siedział w więzieniu albo w areszcie śledczym, tego Tomek nie pamięta; nie może sobie też przypomnieć, jak długo to trwało. Twierdzi, że ma dobre relacje z rodzicami, ale każdy spędza czas osobno, dzieci najczęściej „na placu”, rodzice — z najmłodszym bratem w domu. Na dworze Tomek gra z kolegami w piłkę albo strzela petardami. Przez 6 miesięcy trenował piłkę nożną, ale już tego nie robi, bo mu się nie chce.

Pytany o to, czy jest w domu karany, odpowiada, że ostatnio dostał od ojca karę przez brata, bo brat ukradł ojcu 140 złotych. Nie mogli wtedy przez jeden dzień

wychodzić, a brat „dostał lanie”. Matka nie stosuje kar. Czasami Tomek dostaje nagrody, są to nagrody rzeczowe, np. czekolada. Rodzice nigdy go nie chwala.

Do obowiązków domowych Tomka należy odkurzanie i zmiatanie. Musi to robić, jeśli chce wyjść z domu.

Tomek lubi swoją szkołę, bo *można przynajmniej zawód mieć, to znaczy wykształcenie i jakąś pracę, a bez szkoły się nic nie robi*. Sam chciałby być handlarzem, ale nie wie, jaką szkołę trzeba skończyć, żeby nim zostać; wydaje mu się, że technikum handlowe. Chciałby handlować samochodami. Relacje Tomka z nauczycielami układają się *pół na pół* — paru nauczycieli nie lubi, bo mówią niewyraźnie, nie rozumie treści, które chcą przekazać, a oni się denerwują. Z nauczycielami, których Tomek lubi, *można pogadać*. W szkole nie dostał jeszcze ani jednej kary, chociaż dostawał uwagi za przeklinanie, *za bicie kumpla, bo on mnie też bił*. Nagród też nie otrzymuje, czasami tylko ktoś go chwali, np. za gazetki szkolne, *za zrobienie jakiegoś materiału albo coś*.

Tomek ma wielu kolegów w szkole i poza nią. Mówi, że są to bliscy koledzy, ponieważ *można z nimi pogadać na jakiś temat, a nie żeby jakiś kolega się wydurniał, bo to nie kolega*. W szkole ma około 10, a poza szkołą około 50 kolegów — ocenia.

W wolnym czasie, oprócz gry w piłkę, lubi grać na komputerze. Gra mniej więcej co drugi dzień, najchętniej w „strzelanki”. Z Internetu korzysta sporadycznie, bo nie ma go w domu. Codziennie ogląda telewizję, najbardziej lubi programy sportowe.

Przypadek 41 — Kamil K.

Dane z dokumentacji

Kamil ma 16 lat. Chodzi do 3 klasy gimnazjum. Według opinii psychologicznej jego zachowanie cechuje impulsywność i automatyzm. Przejawia gotowość do zachowań spustowych i nieprzemyślanych, jest wybuchowy i chwiejny emocjonalnie. Nie posiada umiejętności rozładowywania napięcia wewnętrznego w warunkach szkolnych. Radzi sobie z tym problemem w sposób niedostosowany, łamiąc ogólnie przyjęte zasady. Dodatkowo cechuje go wysoka gotowość do zachowań agresywnych (w postaci bezpośrednich ataków słownych i fizycznych oraz agresji przemieszczonej na przedmioty). Jest osobą drażliwą, łatwo wpadającą w złość. Charakteryzuje go wysoki poziom negatywizmu. Typowe są dla niego zachowania oporowe lub bierne, szczególnie gdy mówi się z pozycji siły i przewagi, rozkazując. Nie ma tendencji do chowania urazy i interpretowania rzeczywistości jako nastawionej przeciwko niemu. Ma niski poziom poczucia winy i odpowiedzialności za własne zachowanie. Osiągnięcia szkolne nie stanowią dla chłopca istotnych wartości.

Matka (lat 36) wychowuje synów „twardą ręką”, potrafi uderzyć Kamila w obecności nauczyciela, jest jednak konsekwentna, kontaktuje się i współpracuje

ze szkołą. Kamil ma starszego brata (lat 17). Chłopcy wiedzą, jakie są ich obowiązki, przestrzegają ich. Kamil ma też młodszą, przyrodnią siostrę (lat 5). Ojciec nie żyje od 8 lat. Rodzina utrzymuje się z pensji matki, alimentów płaconych na siostrę i renty po ojcu.

Wyniki testów

TABELA 126. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Kamil K.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	14	11	14	8	4	7	20	13	78
Wyniki przeliczone (steny)	6	6	7	8	2	3	8	6	6

W badaniu kwestionariuszem SABD Kamil uzyskał wynik niski w zakresie skłonności do podejrzliwości i chowania urazy oraz wynik wysoki w ramach tendencji do irytacji, negatywizmu i agresji słownej. Pozostałe wyniki plasują się na średnim poziomie.

TABELA 127. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Kamil K.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	3,26	88
	skala jawna (OV)	2,75	68	—	—	—	—
	skala ukryta (COV)	—	—	—	—	3,57	94
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	—	—	3,20	84
	obwinianie innych (BO)	—	—	—	—	3,60	92
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,00	84
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	3,18	88
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	3,30	84
	agresja fizyczna (PA)	2,70	70	—	—	—	—
	kłamstwo (L)	—	—	—	—	3,87	92
	kradzież (S)	—	—	—	—	3,27	94

Większość wyników uzyskanych przez Kamila w badaniu kwestionariuszem HIT — z wyjątkiem wyników w zakresie skali jawnej oraz tendencji do agresji fizycznej — mieści się w obszarze patologii. Oznacza to, że cechuje go większość

zniekształceń poznawczych, a także wskaźników behawioralnych diagnozowanych przez test.

TABELA 128. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Kamil K.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	38	45	49	159
Steny	4	4	5	4
Poziom	przeciętny	przeciętny	niski	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) Kamil uzyskał wynik niski w zakresie umiejętności asertywnego zachowania. Pozostałe wyniki lokują się na przeciętnym poziomie.

Dane z wywiadu

Kamil odpowiada na pytania niechętnie, mówi cicho, na początku chce w ogóle zrezygnować z udzielania wywiadu; twierdzi, że nie ma nic interesującego do powiedzenia. Dopiero po zapewnieniu, że informacje uzyskane z wywiadu są poufne, decyduje się na rozmowę. Przyznaje, że czasami zdarza mu się prezentować różne problemowe zachowania. Często przeszkadza na lekcjach, rozmawia z kolegami, w wyniku czego „wylatuje” z klasy. Nie uczestniczy w bójkach, zazwyczaj też nie zdarza mu się przejawiać agresji werbalnej. Robi to tylko wtedy, kiedy coś jest nie po jego myśli, np. dostanie złą ocenę; wtedy „odreagowuje”, niekoniecznie na nauczyciela, od którego tę ocenę dostał. Zachowuje się też agresywnie, gdy ktoś go „wkurzy”, ale żeby tak się stało, musi: *wyzwać mnie albo najechać mi na rodzinę*. Miał komisję wychowawczą, jeszcze w szkole podstawowej, bo — jak twierdzi — *nie lubił pani od przyrody*; w konsekwencji: *na lekcjach jej przeszkadzałem no i się wkurzyła*. Druga komisja wychowawcza, też w podstawówce, dotyczyła palenia papierosów na terenie szkoły. Kamil przyznaje, że nadal pali papierosy; alkoholu nie pije, *chyba, że jest jakaś impreza*.

Chodzi do klasy z bratem (brat repetuje), jest z tego powodu zadowolony, czuje się z nim związany. Opowiada o nim: *brat jest spokojny, on się do tego nie miesza, do mojego zachowania, mówił: w szkole jesteście tylko kolegami, ja za twoje czyny nie odpowiadam*.

Pytany o swoją rodzinę, stwierdza: *rodzina składa się z czterech osób: ja, brat, siostra i mama; przeważnie siedzimy w domu z siostrą, mama pracuje, no i siedzimy cały dzień, opiekujemy się siostrą, bajki jej puszczamy*. Kamil twierdzi, że bawi się z siostrą „całymi dniami”. Matka w pracy pakuje czekoladki, pracuje raz rano, raz po południu, ma wolne soboty i niedziele. Kamil nie wie, jakie ma wykształcenie, nigdy się tym nie interesował. Ojciec zginął w wypadku samochodowym — *uderzył w drzewo, zginął na miejscu*. Tak opowiada o tej sytuacji: *byli-*

śmy u rodziny na wsi, tata wypił, pokłócił się, posprzeczał z mamą, siadł za kółko i został; został za kółkiem, uderzył w drzewo i zmarł. Kamil nigdy nie rozmawiał z matką na ten temat. Przyznaje, że czasami brakuje mu ojca. Uważa, że obecnie w jego rodzinie nie ma żadnych istotnych problemów. O swoich relacjach z matką Kamil mówi, że są normalne. Rozmawia z nią, ale niektóre sprawy woli zachować dla siebie.

Na problemy z zachowaniem Kamila matka reaguje, *jak to mama; wpada w złość*. Wtedy Kamil dostaje zakaz korzystania z komputera, oglądania telewizji, wychodzenia z domu. „W skórę” dostawał, jak był młodszy, teraz już nie. Matka jest zwykle konsekwentna, jeśli zakazy są krótkie, ale jeśli są na dłużej — *tak na przykład na miesiąc, to tak po dwóch tygodniach już wychodzę; mama odpuszcza*. Matka czasami go chwali, najczęściej jak posprząta. Jest też zadowolona, kiedy Kamil upiecze jej ciasto. Sprzątanie kuchni należy do jego obowiązków, musi to robić co drugi dzień; sprząta też czasami za brata, jak ten mu zapłaci. Nagrodą — oprócz pochwał — jest niekiedy odwołanie kary lub danie pieniędzy, np. na doładowanie telefonu.

Po dłuższej rozmowie Kamil przyznaje, że jego siostra jest przyrodnią siostrą. Matka przez jakiś czas miała kolejnego partnera, który *mieszkał z nami przez półtorej miesiąca, a później się wyprowadził*. Pytany o powód, Kamil odpowiada: *nie wiem, nigdy się do tego nie mieszałem*, jest jednak zadowolony z tego rozwiązania, bo nie lubił partnera matki (mówi to z wyraźną złością), był bowiem *głupi, przemądrzały, nie podobał mi się*. Były partner matki jest starszy od niej, ma 42 lata; obecnie płaci alimenty, czasami odwiedza siostrę lub zabiera ją do siebie, *jak mama pozwoli*. Kamil tak komentuje tę sytuację: *zrobił dziecko, to się opiekuje*. Sam nie ma jednoznacznej opinii w tej kwestii, z jednej strony nie przeszkadza mu, kiedy siostra jest u swojego ojca, mówi: *mnie to jest obojętne, gdzie ona jest*, z drugiej — lubi siostrę, bo *fajna jest, jak nie płacze; płacze zaś, jak jej się bajki nie puści albo coś jest nie po jej myśli*.

Pytany o to, czy lubi swoją szkołę, Kamil odpowiada: *nie narzekam, bo już się przyzwyczaiłem; fajni nauczyciele są*. Za karę jest wyrzucany z lekcji, kiedy przeszkadza; raz sprzątał szkołę. Nagród, poza dobrymi ocenami, nie dostaje. Chwali go tylko nauczyciel matematyki — *mówi, że jestem mądry, tylko mi się nic nie chce*. Nie wie, czy był kiedykolwiek diagnozowany w poradni, ale kilkakrotnie chodził na zajęcia terapeutyczne; nie potrafi sprecyzować, co miały one na celu ani jaki był ich efekt.

Relacje Kamila z kolegami są „spokojne”, dopóki ktoś go nie zdenerwuje. Jeśli ktoś wyprowadzi go z równowagi, to wówczas jest zły na wszystkich. Koledzy już się do tego przyzwyczaili; nigdy nie stracił żadnego kolegi przez swoje zachowanie. Najwięcej kolegów ma w klasie, z jednym z nich spotyka się także po szkole, pomaga mu, gdy ten tego potrzebuje. Nigdy nie był ofiarą przemocy rówieśniczej, raz w szkole podstawowej zaczął go jeden z kolegów, *ciągle mówił „chodź na solo”, no to dostał w zęby i się popłakał*.

W wolnym czasie Kamil najbardziej lubi *chodzić beczynnie po placu*. To go relaksuje. Lubi też rozmawiać z kolegami i z bratem. Codziennie gra na komputerze. Sporadycznie korzysta z Internetu. Często ogląda telewizję, zazwyczaj seriale.

W przyszłości chciałby zostać mechanikiem samochodowym, w tym celu zamierza pójść do jakiejś szkoły mechanicznej, zawodowej, a potem założyć własny warsztat.

Przypadek 42 — Justyna W.

Dane z dokumentacji

Justyna ma 14 lat, chodzi do 2 klasy gimnazjum. Problemy z zachowaniem pojawiły się u niej już w szkole podstawowej — przejawiała agresję fizyczną i werbalną. W gimnazjum z oprawcy stała się ofiarą — dokuczają jej dzieci, którym ona dokuczała w szkole podstawowej. Justyna pożycza od koleżanek różne rzeczy i ich nie oddaje, czym jeszcze bardziej prowokuje agresję. Zgodnie z opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej ma ograniczone możliwości intelektualne, więc uczy się w klasie wyrównywania szans (została do niej przeniesiona po ukończeniu klasy 1); do klasy tej uczęszczają uczniowie z zaburzeniami zachowania, którzy dokuczają Justynie jeszcze bardziej niż koledzy z poprzedniej klasy.

Justyna mieszka z matką (lat 30) i ojczymem (lat 32), który stosuje przemoc fizyczną i psychiczną; pedagog podejrzewa przemoc seksualną. Matka i ojczym nadużywają alkoholu. Kiedy Justyna po sprowokowaniu koleżanek została przez nie pobita, wytoczyli im sprawę z powództwa cywilnego. Rozprawa jeszcze się nie odbyła.

Justyna ma 2 młodszych braci (w wieku 4 i 8 lat). Są to synowie jej ojczyma.

Aktualizacja informacji po przeprowadzeniu wywiadu

Justyna uciekła z domu; jest to już trzecia jej ucieczka. Będąc na ucieczce, zadzwoniła do dyrektora szkoły z informacją, że mieszka u swojego chłopaka i nie wróci już do domu. Dyrektor poprosił ją, żeby przyszła do szkoły. Wezwał wtedy policję, która przesłuchiwała Justynę i skierowała sprawę do sądu. Rozprawa odbyła się w ciągu 48 godzin. Justyna w trybie natychmiastowym trafiła do domu dziecka. W domu dziecka, w rozmowie z psychologiem, przyznała, że ojczym molestował ją seksualnie. Aktualnie w tej sprawie toczy się kolejne postępowanie.

Wyniki testów

TABELA 129. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Justyna W.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	2	4	14	4	14	16	6	10	60
Wyniki przeliczone (steny)	1	3	7	5	8	8	2	4	4

W badaniu kwestionariuszem SABD Justyna uzyskała średni wynik w ramach skłonności do negatywizmu oraz wyniki wysokie w zakresie tendencji do irytacji, podejrzliwości i chowania urazy. Pozostałe wyniki plasują się na niskim poziomie.

TABELA 130. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Justyna W.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	2,99	84
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	3,45	92
	skala ukryta (COV)	—	—	2,83	78	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	2,55	62	—	—	—	—
	obwinianie innych (BO)	2,70	68	—	—	—	—
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,11	86
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	3,36	92
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	4,00	96
	agresja fizyczna (PA)	—	—	2,90	78	—	—
	kłamstwo (L)	—	—	3,12	74	—	—
	kradzież (S)	2,17	66	—	—	—	—

W badaniu kwestionariuszem HIT wyniki Justyny są rozproszone. Wyniki mieszczące się w obszarze patologii dotyczą skali całkowitej i jawnej oraz tendencji do minimalizacji, fatalizmu i negatywizmu.

TABELA 131. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Justyna W.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	49	59	51	187
Steny	7	7	6	6
Poziom	przeciętny	przeciętny	przeciętny	przeciętny

Wszystkie wyniki uzyskane przez Justynę w badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) plasują się na przeciętnym poziomie.

Dane z wywiadu

Justyna bardzo długo milczy, zastanawia się nad udzieleniem odpowiedzi, przejawia silny opór. Twierdzi, że ona nikomu nie przeszkadza, to jej koleżanki i koledzy z klasy przeszkadzają i dokuczają. Nie lubią jej, obrażają, wytykają palcami. Ona czasem krzyczy, jeśli np. ktoś rzuci w nią zeszytem. Ma kilku znajomych w miejscu zamieszkania, ale z nikim z klasy nie utrzymuje bliższych kontaktów. Nie wie, dlaczego tak jest, chciałaby zmienić klasę, ale raz już ją zmieniła i jest jeszcze gorzej.

Justyna mieszka z matką i ojczymem. O biologicznym ojcu długo nie chce mówić. W końcu przyznaje, że jej matka została zgwałcona przez swojego ojca i ona jest dzieckiem z tego gwałtu. Wciąż toczy się sprawa o ustalenie ojcostwa; Justynie pobierano DNA, ale jej ojciec nie chce się do niczego przyznać; aktualnie ukrywa się, jest poszukiwany przez policję.

Relacje Justyny z matką układają się dobrze, a z ojczymem — *tak średnio*. Ojczym krzyczy na nią, *a bije mnie, kiedy zasłużę*. Pytana o to, co musi zrobić, żeby zasłużyć na bicie, odpowiada: *nieważne*. Ojczym traktuje inaczej Justynę i jej przyrodnych braci — jest dla nich lepszy, nie krzyczy i nie bije ich. Dziewczyna nie odpowiada jednoznacznie na pytanie, czy ojczym dotyka ją w niewłaściwy sposób, narusza jej intymność, mówi tylko: *nie wiem*. Matka zawsze staje w jej obrobie. Często kłóci się z partnerem z jej powodu. Miała taki moment, że chciała od niego odejść, ale w końcu tego nie zrobiła. Justyna nie wie, dlaczego. Do nieporozumień między matką i ojczymem dochodziło szczególnie wtedy, kiedy ten wracał do domu pijany. Teraz zdarza mu się to rzadziej, bo ma nową pracę, jeździ autobusami, ale wcześniej (kiedy pracował na złomowisku „na czarno”) miało to miejsce bardzo często. Matka pracuje jako kelnerka w restauracji i praktycznie całymi dniami nie ma jej w domu, zwykle wraca między 22.00 a 24.00, a gdy w restauracji są jakieś imprezy — jeszcze później.

Justyna w związku z pracą matki ma bardzo wiele obowiązków. Po szkole odbiera brata z przedszkola, przychodzi z nim do domu, sprząta, robi chłopcom coś do jedzenia. Pieniądze na zakupy dostaje od matki, od ojczyma najwyżej na chipsy. Matka jej nie chwali, nie daje też kar, *czasami poryczy, jak pyskuję albo się źle odnośzę*. Od karania jest ojczym.

Justyna nie lubi swojej szkoły ze względu na naukę oraz kolegów i koleżanki. Nie dostaje w szkole nagród. Za karę musiała sprzątać szkołę, bo się spóźniła i nie miała zadania domowego. Matka zrobiła z tego powodu w szkole awanturę, ponieważ Justyna nie mogła odebrać brata z przedszkola. Niektórzy nauczyciele ją chwalą za to, że jest grzeczna i dobrze się wyraża.

W wolnym czasie Justyna lubi rysować i pisać wiersze; w domu ma już 7 zeszytów z własną poezją i rysunkami. Kiedyś grała na komputerze, ale teraz jej się popsuł. Z Internetu korzysta tylko w kafejkach, zwykle używa go, żeby przygotować zadanie domowe. Codziennie ogląda telewizję, zazwyczaj filmy przygodowe, muzyczne, komedie romantyczne.

Jej marzeniem jest zostać w przyszłości piosenkarką albo tancerką, taktuje to jednak jako cel niezbyt realny. Bardziej realnie przyznaje, że nie wie, co chciałaby robić.

Przypadek 43 — Robert K.

Dane z dokumentacji

Robert ma 16 lat. Po raz trzeci powtarza 1 klasę gimnazjum. W obecnym semestrze, na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, przyznano mu indywidualne nauczanie. Dużo wagaruje, przeszkadza na lekcjach. Jeśli coś mu się nie podoba, przeklina, rzuca przedmiotami. Nie potrafi dobrze czytać, twierdzi, że rówieśnicy się z niego śmieją. Kilka razy onanizował się na lekcji.

Robert wychowuje się w niepełnej rodzinie. Rodzice są po rozwodzie, chłopiec praktycznie nie zna swojego biologicznego ojca, nic o nim nie wie. Ma niepełnosprawnego brata (lat 18). Matka (lat 40) nie interesuje się zachowaniem Roberta, przychodzi tylko na wyraźne wezwania szkoły. Twierdzi, że syn cierpi na atrofie mięśni i „zanik mózgu”, ale nigdy nie dostarczyła do szkoły stosownego zaświadczenia lekarskiego. Matka pracuje jako księgowa. Ojciec płaci na synów alimenty. Rodzina zajmuje czteropokojowe mieszkanie, nie ma problemów finansowych. Brat uczęszcza do 1 klasy liceum; w gimnazjum również kilkakrotnie powtarzał klasę ze względu na wagarowanie.

Wyniki testów

TABELA 132. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Robert K.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	8	10	12	6	2	12	11	2	61
Wyniki przeliczone (steny)	4	6	6	6	1	6	4	1	5

W badaniu kwestionariuszem SABD Robert uzyskał wynik średni w zakresie tendencji do agresji pośredniej, irytacji, negatywizmu i podejrzliwości. Ogólny wskaźnik agresywności lokuje się również na średnim poziomie. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie niskim.

TABELA 133. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Robert K.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	3,05	84
	skala jawna (OV)	2,75	68	—	—	—	—
	skala ukryta (COV)	—	—	—	—	3,40	92
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	3,00	78	—	—
	obwinianie innych (BO)	—	—	2,90	76	—	—
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,33	90
	fatalizm (AW)	—	—	2,91	82	—	—
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	2,70	62	—	—	—	—
	agresja fizyczna (PA)	—	—	2,80	74	—	—
	kłamstwo (L)	—	—	—	—	4,25	96
	kradzież (S)	—	—	2,54	82	—	—

Większość wyników uzyskanych przez Roberta w badaniu kwestionariuszem HIT mieści się w obszarze patologii lub na pograniczu patologii i normy. Oznacza to, że przejawia on tendencję do dokonywania zniekształceń poznawczych oraz prezentowania zaburzeń behawioralnych diagnozowanych przez test.

TABELA 134. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Robert K.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	40	53	60	186
Steny	5	6	8	7
Poziom	przeciętny	przeciętny	wysoki	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) Robert uzyskał wysoki wynik w zakresie umiejętności asertywnego zachowania. Pozostałe wyniki plasują się na przeciętnym poziomie.

Dane z wywiadu

Robert sprawia wrażenie bystrego i inteligentnego. Nie ma problemu z kojarzeniem faktów, budowaniem wypowiedzi. Twierdzi, że powtarza klasę, bo nie chodził

do szkoły i *tak jakoś wyszło*. Rzadko zachowuje się tak, że ma z tego powodu kłopoty. Czasami wygłupia się na lekcji i wtedy dostaje uwagę albo zostaje wyrzucony z klasy. Nigdy nikogo nie pobił, chyba że ktoś zaczął; zdarzało się to sporadycznie i dotyczyło osób, które Robert znał z miejsca zamieszkania. Czasem wyzywa i krzyczy na innych, ale nie w szkole. Robi to, jeśli czuje się sprowokowany lub *dla żartu*.

Mówiąc o członkach swojej rodziny, wymienia matkę, ojca, brata i siebie. Dopiero po chwili stwierdza: *rodzice już nie są razem; ojciec nas tam źle traktował czy coś i mama się rozwiodła*. Robert był wówczas mały, więc dokładnie nie pamięta powodów rozstania, wie jedynie, że ojciec ich bił i krzyczał na nich. Teraz ma sporadyczne kontakty z ojcem — *my się tak spotykamy raz na rok, może rzadziej*. Ojciec założył nową rodzinę, ma żonę i dziecko. Robert nie potrafi powiedzieć, czy jest mu z tego powodu przykro; stwierdza: *ja w ogóle o tym nie myślę*. Matka nie ma nowego partnera, mieszka tylko z synami. Relacje Roberta z matką i z bratem *są normalne*. Chłopak ma swoje sprawy, o których z nikim nie rozmawia; dotyczą one tego, co robi.

Reakcją matki na kłopoty Roberta z nauką były krzyki i kary polegające na zakazie korzystania z komputera i wychodzenia z domu. Kary te były skuteczne, bo Robert się poprawił. Za inne zachowania kar nie dostaje. Nie wie, czy otrzymuje od matki nagrody; czasem jest przez nią chwalony, kiedy np. dostanie szóstkę. Matka — jak twierdzi — chwali go nie tylko za osiągnięcia szkolne, nie potrafi jednak podać konkretnej sytuacji, w której taką pochwałą otrzymał.

Do obowiązków domowych Roberta należy sprzątanie pokoju i pomoc matce w gotowaniu. Sumiennie się z tych zadań wywiązuje, chyba że źle się czuje. Pieniądze na swoje potrzeby zawsze dostaje od matki, kiedy ich potrzebuje i o nie poprosi. Wydaje je np. na wyjście z dziewczyną do kina.

Pytany, czy lubi swoją szkołę, Robert odpowiada: *lubię i nie lubię, bo są różne powody*. Nie lubi, *bo jest za dużo godzin codziennie, a lubię... ze względu na wiedzę*. Nie chodził do szkoły, bo mu się nie chciało — *jakiś taki leniwy byłem*. Jego relacje z nauczycielami ogólnie są dobre; jeden z nauczycieli był dla niego autorytetem, bo *potrafił wziąć człowieka i jak normalnie nic nie umiał powiedzieć, to on tak do niego docierał, tak potrafił do niego podejść, że on potem się nauczył, podejście miał dobre*; tego nauczyciela nie ma już w szkole.

Robert nie dostaje w szkole nagród, nikt go nie chwali. Teraz nie otrzymuje też kar. Wcześniej — gdy np. za bardzo wygłupiał się z kolegami na lekcji — musiał sprzątać szkołę albo obniżano mu stopień ze sprawowania.

Chłopiec nigdy nie był diagnozowany w żadnej placówce ani nie uczestniczył w jakichkolwiek zajęciach terapeutycznych.

Pytany o to, czy ma wielu kolegów, Robert odpowiada: *wystarczająco*. W szkole ma ich dość duże grono. Dobre relacje łączy go z osobami z klasy, mimo że ostatnio co roku funkcjonował w zmieniających się zespołach klasowych. Nie widzi zresztą specjalnej różnicy między nimi. Nigdy nie był ofiarą przemocy rówieśniczej. Ma

kilku znajomych „z podwórka”, z którymi spotyka się popołudniami i rozmawia. To właśnie najbardziej lubi robić w wolnym czasie.

Codziennie kilka godzin spędza przed komputerem. Zazwyczaj gra w gry komputerowe lub korzysta z komunikatora. Bardzo często ogląda też telewizję, najbardziej lubi horrory.

Nie zastanawiał się jeszcze, co dokładnie chciałby robić w przyszłości; mówi: *po gimnazjum liceum, potem jakaś uczelnia, a potem się zobaczy.*

Przypadek 44 — Marzena W.

Dane z dokumentacji

Marzena ma 13 lat. Chodzi do 1 klasy gimnazjum. Charakterystyczne są dla niej napady agresji słownej, bunt, zamykanie się w sobie. Zachowania te występują zarówno w szkole, jak i poza nią.

Marzena oraz jej starsze rodzeństwo — brat (lat 15) i siostra (lat 16) — są wychowankami domu dziecka. Zostali w nim umieszczeni ze względu na niewypełnianie funkcji wychowawczych przez rodziców. Po niedługim czasie trafili do rodziny zastępczej, którą stanowili ich dalsi krewni. W rodzinie tej przebywali przez kilka lat i doświadczali ogromnej przemocy — byli bici, zastraszani, zamykani w ciemnym pomieszczeniu. Było to dla nich tak traumatyczne przeżycie, że sami uciekli z powrotem do domu dziecka i prosili, żeby pozwolono im tam zostać. Permanentne stosowanie przemocy wobec rodzeństwa potwierdził kurator i sąd rodzinny. Przemoc, której doświadczyli, pozostawiła trwałe ślady w psychice całej trójki. Według opinii pedagoga szkolnego rodzeństwo bez bicia i strachu nie potrafi funkcjonować. Dzieci mają zaburzony system granic — nie wiedzą, co im wolno, jak się zachować w określonych okolicznościach i jak radzić sobie z emocjami.

Marzena ma kontakt ze swoimi rodzicami — odwiedza ich w trakcie ferii, świąt, czasami popołudniami, ale nie ma zgody sądu, żeby zostawać u nich na noc. Rodzice nie pracują. Matka ma 39 lat, ojciec — 41.

Wyniki testów

TABELA 135. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Marzena W.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	5	6	14	4	7	14	12	11	62
Wyniki przeliczone (steny)	2	4	7	5	4	7	4	4	5

W badaniu kwestionariuszem SABD Marzena uzyskała wysokie wyniki w zakresie tendencji do irytacji i podejrzliwości oraz wynik średni w odniesieniu do negatywizmu. Ogólny wskaźnik agresywności znalazł się również na średnim poziomie. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie niskim.

TABELA 136. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Marzena W.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	2,65	66	—	—	—	—
	skala jawna (OV)	2,65	64	—	—	—	—
	skala ukryta (COV)	2,64	70	—	—	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	2,67	68	—	—	—	—
	obwinianie innych (BO)	2,50	62	—	—	—	—
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,00	84
	fatalizm (AW)	2,45	60	—	—	—	—
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	2,70	62	—	—	—	—
	agresja fizyczna (PA)	2,60	66	—	—	—	—
	kłamstwo (L)	2,75	58	—	—	—	—
	kradzież (S)	—	—	2,54	82	—	—

Większość wyników uzyskanych przez Marzenę w badaniu kwestionariuszem HIT znajduje się w normie. Wyjątek stanowi wynik wskazujący na tendencję do kradzieży i minimalizacji.

TABELA 137. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Marzena W.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	47	54	47	180
Steny	6	6	5	6
Poziom	przeciętny	przeciętny	przeciętny	przeciętny

Wszystkie wyniki uzyskane przez Marzenę w badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) plasują się na przeciętnym poziomie.

Dane z wywiadu

Marzena chętnie odpowiada na pytania, jest otwarta, sprawia wrażenie grzecznej i dobrze ułożonej. Twierdzi, że nie przejawia takich zachowań, z powodu których miałaby potem kłopoty. Zdarza jej się uczestniczyć w kłótniach z koleżankami, wyzywać innych lub o nich plotkować, czasami przeszkadza na lekcjach.

Przyznaje, że została wspólnie z rodzeństwem umieszczona w rodzinnym domu dziecka, ponieważ nie chodziła do szkoły, a w jej rodzinie pochodzenia nadużywano alkoholu. Później rodzeństwo trafiło do rodziny zastępczej, w której przebywało 4 lata, przez cały ten czas doświadczając przemocy fizycznej i psychicznej — *to było za byle co*. W końcu uciekli stamtąd do domu dziecka i są w nim do tej pory. Mieszkają w filii, gdzie łącznie jest 8 wychowanków, a zajmuje się nimi 2 wychowawców. Marzena uważa, że jest tam fajnie. Nie chciałaby już iść do żadnej rodziny zastępczej.

Kary, jakie przydzielają im wychowawcy, polegają na ograniczeniu wyjść, przydzielaniu dodatkowych dyżurów, zakazie korzystania z komputera, obniżeniu kieszonkowego; otrzymują je najczęściej za złe wyniki w nauce. Marzena rzadko dostaje kary, najczęściej kilka razy w miesiącu, głównie za jedyńki, bo nie ma żadnych „zagrożeń”. Nagrody też mają bardzo różną formę, np. na święta są przyznawane nagrody pieniężne. Marzena jest często chwalona przez wychowawców. Ogólnie ma z nimi dobry kontakt, czuje, że może im o wszystkim powiedzieć, jest przez nich akceptowana.

Relacje z innymi wychowankami również układają jej się dobrze, rzadko się kłócą, nigdy się nie biją. Najbliższe relacje Marzena ma jednak z siostrą i bratem.

W filii, w której mieszka Marzena, ma wiele obowiązków, pełni np. dyżury kuchenne, ponieważ wychowankowie sami gotują i każdego dnia robi to ktoś inny; jeśli dostaje się karę, to można gotować przez cały tydzień. Są też dyżury w łazience, które polegają na jej sprzątaniu. Taki dyżur też można dostać za karę.

W szkole Marzena ma dobre relacje z uczniami i nauczycielami, nie wyróżnia jednak żadnego nauczyciela, którego szczególnie by lubiła. W klasie lubi wszystkich tak samo; chodzi do klasy ze starszym bratem, bo ten powtarza klasę. Marzena wyjaśnia: *nie uczył się, on czytać nie umiał; starsza siostra tak samo powtarzała*. Marzena z całego rodzeństwa uczy się najlepiej. W szkole nie dostaje żadnych kar, w nagrodę jest chwalona za dobre oceny i aktywność na lekcji. Nigdy nie brała udziału w żadnych zajęciach terapeutycznych, nie była też diagnozowana.

W wolnym czasie Marzena lubi jeździć na łyżwach, grać na komputerze (robi to średnio 4 razy w tygodniu); chodzi też do sklepów. Swoje kieszonkowe wydaje *na ciuchy, na jedzenie, na słodycze*. Wieczorami zwykle ogląda telewizję, *to, co leci*.

W przyszłości chciałaby skończyć gimnazjum i pójść do liceum, ale nie wie jeszcze, co będzie robić potem.

Przypadek 45 — Patrycja K.

Dane z dokumentacji

Patrycja ma 16 lat. Chodzi do 2 klasy gimnazjum; dwa razy repetowała — w 1 i 2 klasie, ponieważ dużo wagarowała i w konsekwencji była nieklasyfikowana.

Kiedy Patrycja była młodsza, matka wykorzystywała ją do opieki nad młodszą siostrą i często usprawiedliwiała jej nieobecności w szkole. Sama w tym czasie spotykała się z kolejnymi konkubentami. Patrycja ma 3 rodzeństwa; każde dziecko ma innego ojca. Brat ma 19 lat, jedna siostra 10, a druga — 29. Najstarsza siostra ma 3-letnie dziecko z ojcem Patrycji, z którym żyje w konkubinacie; mieszka oddzielnie. Obecnie rodzina Patrycji, ze względu na niewydolność wychowawczą, znajduje się pod dozorem kuratora sądowego. Matka (lat 49) nadużywa alkoholu, pracuje jako sprzątaczką, sprząta klatki schodowe, otrzymuje też zasiłek rodzinny. Ojciec (lat 49) pracuje jako górnik. Ojcowie płacą alimenty na swoje dzieci. Rodzina mieszka w starej kamienicy, w dwupokojowym mieszkaniu.

W gimnazjum Patrycja zaczęła wagarować. W wolnym czasie spotyka się ze swoimi kolejnymi chłopakami, robi to, co chce, nie wraca do domu na noc. Cechuje ją duży negatywizm — nie liczy się ze zdaniem matki, nie słucha jej.

Aktualizacja informacji po przeprowadzeniu wywiadu

Patrycja uzyskała promocję do 3 klasy gimnazjum. W trakcie wakacji urodziła syna.

Wyniki testów

TABELA 138. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Patrycja K.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	8	8	8	5	4	5	8	4	46
Wyniki przeliczone (steny)	4	5	4	5	2	2	3	2	2

W badaniu kwestionariuszem SABD Patrycja uzyskała średni wynik w zakresie negatywizmu. Pozostałe wyniki plasują się na niskim poziomie.

TABELA 139. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Patrycja K.

Wyniki		Norma		Pograniczne normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	2,98	82	—	—
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	3,15	86
	skala ukryta (COV)	—	—	2,83	78	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	—	—	3,44	92
	obwinianie innych (BO)	2,70	68	—	—	—	—
	minimalizacja (MM)	2,55	66	—	—	—	—
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	3,18	88
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	3,40	88
	agresja fizyczna (PA)	—	—	2,90	78	—	—
	kłamstwo (L)	—	—	3,12	74	—	—
	kradzież (S)	—	—	2,54	82	—	—

Prawie wszystkie wyniki uzyskane przez Patrycję w badaniu kwestionariuszem HIT mieszczą się w obszarze patologii lub na pograniczu patologii i normy. Oznacza to, że przejawia ona tendencję do dokonywania większości zniekształceń poznawczych oraz prezentowania zaburzeń behawioralnych diagnozowanych przez test.

TABELA 140. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Patrycja K.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	30	34	36	128
Steny	1	1	2	2
Poziom	niski	niski	niski	niski

Wszystkie wyniki uzyskane przez Patrycję w badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) plasują się na niskim poziomie.

Dane z wywiadu

Patrycja mówi szybko i głośno; jest bardzo roszczeniowa. Twierdzi, że nie prezentuje zachowań, z powodu których mogłaby mieć kłopoty, ewentualnie może do takich zaliczyć wagary. Wagarowała, bo nie chciało jej się chodzić do szkoły, była namawiana przez starsze koleżanki. Zaczęła chodzić na lekcje, *bo przyszło pismo, że trzeba coś tam płacić*, rodzice jednak nie zapłacili, *bo później ja się już pojawiłam w szkole*. Czasami przeklina lub na kogoś krzyczy (*bo jak wszyscy dokuczają*

komuś, to czemu się nie odezwać?), ale nigdy nie bierze udziału w bójkach; nigdy też nie prowokuje. Generalnie nie ma problemów z rówieśnikami.

Pytana o reakcję rodziców na jej wagarowanie, odpowiada: *no jaka? No krzyczeli trochę, nie. Ale później już się uspokoiło wszystko, no i teraz chodzę. To znaczy chodzę, no bo muszę. Nie chce mi się czasami chodzić, no ale jak trzeba, to trzeba.* Aktualnie jest zagrożona z 3 przedmiotów, ale czuje się niesprawiedliwie oceniona, *bo same dwójki wychodzą mi, a te panie mi postawiły jedynki.*

Członkami rodziny Patrycji są — jak dziewczyna wymienia — *moja mama, brat, siostra, no i ja.* Ojciec mieszka piętro wyżej. Rozwiódł się z mamą już dawno temu, ale Patrycja nie wie, z jakiego powodu. Nie rozmawia z rodzicami o takich rzeczach. Nigdy nie było w jej domu awantur ani problemów z alkoholem. Ojciec nie założył nowej rodziny, mieszka sam. Relacje między rodzicami są teraz „normalne”. Ojciec przychodzi czasami na kawę, ale rodzice nie chcą się z powrotem zejść.

Relacje Patrycji z matką są dobre, *rozmawiać rozmawiamy, ale nie o wszystkim;* nie kłócą się, Patrycja nie lubi jednak zwierzać się z własnych problemów. Nie mówi matce o chłopaku, czasami o szkole. Relacje z ojcem też ma dobre; Patrycja lubi u niego przebywać.

Starszy brat Patrycji mieszka w Łodzi — tam gra w piłkę i uczy się. Patrycja nie wie jednak, w jakiej szkole. Do domu chłopak przyjeżdża na weekendy i na święta, więc na co dzień Patrycja przebywa tylko z młodszą siostrą. Siostra ma innego ojca, który *mieszka obok w sieni ze swoim tatą i też przychodzi czasami,* ale matka nie chce z nim być.

Pytana, czy ma jakieś obowiązki w domu, Patrycja mówi: *sprzątanie... a tak, to nie.* Jeżeli nie posprząta, to zawsze może to przełożyć na inny dzień — *sprzątam wtedy, kiedy widzę, że jest tak brudno, że muszę posprzątać. No to sprzątam.* Młodszą siostrą się nie zajmuje, bo matka popołudniami jest w domu; mama gotuje też obiady.

Patrycja nie dostaje od matki ani nagród, ani kar. Nie jest nigdy chwalona. Kieszonkowe dostaje od ojca (100 złotych). Za te pieniądze kupuje ubrania, oddaje to, co pożyczyła.

Patrycja lubi swoją szkołę, bo są w niej fajni nauczyciele, tylko czasami „porycza”, ale nie biją po rękach, tak jak w podstawówce. Żaden nauczyciel nie jest jednak dla niej wzorem. Aktualnie nie dostaje w szkole kar, natomiast w zeszłym roku musiała sprzątać szkołę za palenie papierosów. Teraz nadal pali, lecz już nie w szkole. Czasami dostaje uwagi za przeszkadzanie albo rozmowy na lekcji. Nie otrzymuje żadnych nagród. Nie brała nigdy udziału w zajęciach terapeutycznych, nie była też diagnozowana. Na spotkania z pedagogiem nie przychodziła.

Kontakty z kolegami i koleżankami w szkole Patrycja ma dobre, nie przeszkadza jej to, że co roku znajduje się w innej klasie, bo *ja i tak wszystkich znam.* Pytana, czy ma kogoś bliskiego, komu może się zwierzyć, odpowiada: *ja zwierzam się tylko mojemu*

chłopakowi, tak to nikomu (chłopak chodzi do zespołu szkół gastronomicznych). Po lekcjach spotyka się z 2 kolegami z klasy, chodzą razem do kina albo robią coś innego. W swoim miejscu zamieszkania Patrycja ma znajomych dużo starszych od siebie.

W wolnym czasie lubi spać i słuchać muzyki. Nie ma w domu komputera. Z Internetu korzysta w szkole (gra albo pisze sms-y). Codziennie ogląda telewizję, głównie seriale. Mało czasu spędza w domu — *ja zwykle robię zadanie, rzucam plecak i idę*. Przebywa głównie ze swoim chłopakiem.

Nie wie, co chciałaby robić w przyszłości. Myślała nad tym, żeby po gimnazjum pójść jeszcze do jakiejś szkoły, ale na razie nie wie, do jakiej.

Przypadek 46 — Agata W.

Dane z dokumentacji

Agata ma 15 lat. Chodzi do 3 klasy gimnazjum. Sprawia szereg problemów wychowawczych, jest bardzo impulsywna, ma też problemy z nauką.

Jej sytuacja rodzinna jest skomplikowana. Rodzice są wychowankami domu dziecka. Po usamodzielnieniu pobrali się i wspólnie prowadzili budkę z warzywami oraz bar piwny. Ojciec poznał wówczas kolejną kobietę, która zaszła z nim w ciążę i zamieszkała razem z jego rodziną. Na świecie była już wtedy Agata i jej starsza siostra. Konkubina miała z ojcem Agaty 2 dzieci. Pewnego razu, w trakcie libacji alkoholowej, doszło do sprzeczki między żoną i konkubiną, a ojciec, chcąc je rozdzielić, ugodził konkubinę nożem, w wyniku czego kobieta zmarła (działo się to na oczach Agaty). Po tym zajściu ojciec trafił do zakładu karnego, a matka z dziećmi musiała wyprowadzić się z zajmowanego wspólnie mieszkania, gdyż prawnie jego właścicielką była konkubina. Wyprowadziła się więc do mieszkania, które otrzymała po usamodzielnieniu z domu dziecka. W tym czasie poznała nowego partnera, zaszła w ciążę i urodziła syna. Konkubent zostawił ją jednak, a ona — ponieważ nie miała pieniędzy na utrzymanie i opłaty — trafiła wraz z dziećmi do schroniska dla bezdomnych. Dopiero po 3 latach przydzielono jej mieszkanie z puli miejskiej. Po zamieszkaniu w nim matka znalazła nowego konkubenta (lat 35), z którym zaszła w kolejną ciążę i urodziła córkę. Konkubent pracuje na kopalni. W międzyczasie matka otrzymała list od męża z więzienia, który zapewniał, że kocha swoją rodzinę i chce z nią utrzymywać kontakt. Wówczas kobieta zaczęła, razem z córkami, odwiedzać męża w więzieniu. Obecnie, kiedy ojciec Agaty wychodzi na przepustki, zatrzymuje się u żony i córek. Za 4 lata ma wyjść na wolność. Nie wiadomo, jak wtedy ułoży się sytuacja. Oficjalnie matka (lat 37) jest z ojcem (lat 43) po rozwodzie; nigdy nie miała tendencji do nadużywania alkoholu. Matka nie pracuje, obydwójce rodzice oraz aktualny partner matki mają wykształcenie zawodowe.

Wyniki testów

TABELA 141. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Agata W.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	17	16	19	8	5	11	16	8	92
Wyniki przeliczone (steny)	7	9	9	8	3	5	6	3	8

W badaniu kwestionariuszem SABD Agata uzyskała wyniki niskie w odniesieniu do przeżywania poczucia winy i chowania urazy oraz wyniki średnie w ramach tendencji do podejrzliwości i agresji słownej. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie wysokim.

TABELA 142. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Agata W.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	2,93	80	—	—
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	3,55	92
	skala ukryta (COV)	2,36	52	—	—	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	2,67	66	—	—	—	—
	obwinianie innych (BO)	—	—	—	—	3,40	88
	minimalizacja (MM)	2,67	70	—	—	—	—
	fatalizm (AW)	—	—	2,91	82	—	—
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	3,40	88
	agresja fizyczna (PA)	—	—	—	—	3,70	96
	kłamstwo (L)	3,00	68	—	—	—	—
	kradzież (S)	1,73	>50	—	—	—	—

Wyniki uzyskane przez Agatę w badaniu kwestionariuszem HIT są rozproszone. Wyniki wysokie odnoszą się do skali jawnej oraz tendencji do obwiniania innych, negatywizmu i agresji fizycznej.

TABELA 143. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Agata W.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	35	50	48	164
Steny	2	5	5	4
Poziom	niski	przeciętny	przeciętny	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) Agata uzyskała niski wynik w podskali „Intymność”. Pozostałe wyniki plasują się na przeciętnym poziomie.

Dane z wywiadu

Agata mówi cicho, sprawia wrażenie osoby o skłonnościach depresyjnych. Przyznaje, że zdarza jej się wyładowywać złość na kolegach i koleżankach. Dzieje się tak, kiedy ktoś ją obrazi albo zwraca jej uwagę, że coś robi źle, bo ona lubi mieć rację. Wtedy najczęściej denerwuje się i krzyczy. Dawniej czasami również biła. Zwykle denerwuje ją jej przyjaciółka, rodzeństwo. Kiedyś nakrzyczała też na nauczyciela. Przeszkadzanie na lekcji zdarza jej się teraz już rzadziej, ale w poprzednim roku miało to miejsce dosyć często. Dostawała wtedy uwagi, wychowawca przekazywał informację rodzicom, a *mama powiedziała, żeby się poprawić i takie tam...*

Pytana o rodzinę, Agata wyjaśnia: *sześciu nas jest, z mamą i z ojczymem; rodzeństwa mam trójkę i jeszcze mam dwoje przyrodnych, ale nie utrzymuję z nimi kontaktu*. Przyznaje, że jej brat ma innego ojca niż ona, mężczyzna ten mieszkał z nimi przez jakiś czas, kiedy Agata była mała, ale potem się wyprowadził i teraz w ogóle nie utrzymuje kontaktu z synem, nie płaci też alimentów. Po jakimś czasie matka poznała nowego partnera i z tego związku jest najmłodsza siostra. Partner ten nadal mieszka z rodziną Agaty, a jej relacje z nim są *takie sobie — czasem się sprzeczamy o jakieś drobne sprawy*. Nie ma z nim dobrego kontaktu, *bo jego nie ma całymi dniami i mnie też praktycznie...*

Ojciec znajduje się obecnie w zakładzie karnym, Agata odwiedza go, a on czasami przychodzi na przepustki. O konkubinie ojca mówi niechętnie. Potwierdza, że nie żyje, a przyrodnie rodzeństwo jest w rodzinie zastępczej u babci. Pytana o przyczynę śmierci konkubiny ojca, mówi: *mój tata ją zabił*.

Z matką Agata rozmawia raczej rzadko. Ma takie sprawy, które woli zachować dla siebie. Nie odczuwa potrzeby, żeby przebywać z matką i rodzeństwem. Woli być poza domem.

Kiedy Agata zrobi coś złego, matka *raczej stara się tłumaczyć*, nie daje kar. W nagrodę Agata dostaje kieszonkowe. Matka czasami ją chwali, np. za dobre wyniki w nauce. Ojczym nie stosuje żadnych środków wychowawczych, ale czasami się czepia, że Agata przychodzi za późno do domu; ona na to nie reaguje.

Do obowiązków domowych Agaty należy jedynie sprzątanie pokoju; kiedy tego nie zrobi, *mama krzyczy, mówi, że nie wyjdę, wtedy ja sprzątam i już jest po problemie*.

W rodzinie Agaty obecnie nie ma poważniejszych problemów, ale relacje między matką a ojczymem nie układają się zbyt dobrze — *ostatnio się kłócą często, a jak się kłócą, to krzyczą i się przegadują, bo on już taki jest z natury*.

Agata lubi swoją szkołę. Twierdzi, że jest w niej fajnie, lubi w niej przebywać, lubi nauczycieli, jednak z niektórymi ma nie najlepsze relacje, bo jak jej się coś nie podoba, otwarcie to komentuje, a nauczyciele nie są z tego zadowoleni. Oprócz tego, że dostaje uwagi, za karę kilka razy sprzątała szkołę z powodu złego zachowania na lekcji (przyznała się do „rozrabiania” na lekcji, chociaż tego nie zrobiła, chciała bronić kolegów) i palenia papierosów. Nie dostaje w szkole nagród. Rzadko jest chwalona. Raz była w poradni u psychologa, nie wie jednak z jakiego powodu. Przez kilka lat chodziła na zajęcia do świetlicy terapeutycznej. Obecnie już tam nie chodzi, *bo to strata czasu teraz już jest*.

Agata uważa, że ma wiele kolegów i koleżanek, w szkole i poza nią. Ma jedną przyjaciółkę, czasem na nią krzyczy, a ona krzyczy na Agatę, ale wie, że może jej o wszystkim powiedzieć, odwiedzają się po lekcjach, spędzają razem czas. Relacje Agaty z kolegami i koleżankami z klasy są *teraz dobre, a wcześniej to tak jakoś dziwnie było, bo ja nie chodziłam od pierwszej klasy z nimi, ja doszłam w drugiej gimnazjum dopiero*. Wcześniej uczęszczała do klasy sportowej, ale nie lubiła tej klasy, a wychowawczyni — jej zdaniem — była jakaś dziwna.

W wolnym czasie Agata najbardziej lubi spotykać się ze swoją przyjaciółką, chodzić po parkach i centrach handlowych. Nie ma w domu komputera, korzysta z niego tylko w kafejkach internetowych. Codziennie ogląda telewizję, ale nie dokonuje przy tym selektywnych wyborów — ogląda to, co aktualnie jest nadawane.

W przyszłości chciałaby pójść do technikum hotelarskiego, bo uważa, że w związku z planowanymi mistrzostwami Europy w piłce nożnej powstaje dużo hoteli, które będą potrzebować pracowników, więc po takiej szkole będzie jej łatwiej zdobyć pracę.

Przypadek 47 — Daria G.

Dane z dokumentacji

Daria ma 15 lat. Chodzi do 3 klasy gimnazjum. Należy do uczennic stosujących mobbing wobec koleżanek, które nie należą do ich grupy — wyśmiewa, obgaduje, zastrasza. Sporadycznie ucieka się do przemocy fizycznej. Umieściła w Internecie film szkalujący katechetkę nagrany na lekcji telefonem komórkowym. Przyjaźni się z uczniami sprawiającymi w szkole wiele problemów. Prezentuje prowokacyjne zachowania wobec chłopców. W szkole uczestniczyła w Treningu Zastępowania Agresji — wykonywała zadania, ale nie wpłynęło to na zmianę jej zachowania poza sytuacjami treningowymi. Cechuje ją brak gotowości do zmiany.

Daria jest jedynaczką. Rodzice mają średnie wykształcenie. Matka (lat 39) aktualnie nie pracuje, wcześniej prowadziła sklep meblowy i punkt kredytowy, ojciec (lat 40) ma firmę kredytowo-ubezpieczeniową; prowadzi biuro w domu. Rodzice mają duże aspiracje względem córki. Nie przyjmują do wiadomości negatywnych informacji na jej temat. W sytuacjach spornych zawsze stają po jej stronie. Jeśli zachowanie Darii wzbudza czyjaś agresję, rodzice uważają, że to ich córce ktoś robi krzywdę.

Wyniki testów

TABELA 144. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Daria G.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	6	6	16	4	12	16	22	8	82
Wyniki przeliczone (steny)	3	4	7	5	7	8	8	3	6

W badaniu kwestionariuszem SABD Daria uzyskała wysokie wyniki w zakresie tendencji do irytacji, chowania urazy, podejrzliwości, agresji słownej oraz wynik średni w ramach ogólnego wskaźnika agresywności i skłonności do negatywizmu. Wyniki dotyczące agresji fizycznej, pośredniej i poczucia winy lokują się na niskim poziomie.

TABELA 145. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Daria G.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	2,69	70	—	—	—	—
	skala jawna (OV)	—	—	2,85	74	—	—
	skala ukryta (COV)	2,56	66	—	—	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	2,22	>50	—	—	—	—
	obwinianie innych (BO)	—	—	2,90	76	—	—
	minimalizacja (MM)	—	—	2,88	80	—	—
	fatalizm (AW)	—	—	2,72	76	—	—
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	3,10	80	—	—
	agresja fizyczna (PA)	2,60	66	—	—	—	—
	kłamstwo (L)	—	—	3,12	74	—	—
	kradzież (S)	2,00	56	—	—	—	—

Większość wyników uzyskanych przez Darię w badaniu kwestionariuszem SABD mieści się na pograniczu normy i patologii. Oznacza to, że ma ona tendencję do dokonywania zniekształceń poznawczych i prezentowania niektórych zaburzeń behawioralnych diagnozowanych przez test.

TABELA 146. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Daria G.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	53	61	50	196
Steny	8	8	6	7
Poziom	wysoki	wysoki	przeciętny	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) uzyskany przez Darię wynik łączny oraz wynik wskazujący na umiejętność podejmowania asertywnych zachowań znajduje się na przeciętnym poziomie, pozostałe wyniki — na poziomie wysokim.

Dane z wywiadu

Daria uważa, że rzadko zdarza jej się prezentować problemowe zachowania, *ale jak już się zdarza, to tak porządnie*. Ostatnio np. umieściła w Internecie film o katechetce — *na religii w drugiej klasie nagraliśmy filmik jak parę osób się z pani wyśmiewało i jeszcze tam inne rzeczy robiło, a ja to nagrałam i dałam do Internetu*. Konsekwencje były poważne, Daria miała komisję wychowawczą, mogła zostać wyrzucona ze szkoły, ale ostatecznie, jak stwierdza: *byłam zmuszona, żeby chodzić do pani pedagog na te zajęcia...* Poza tym czasami Daria *włącza się do dyskusji z nauczycielami*, chociaż nie powinna, i w efekcie dostaje uwagi, kilka razy była też wyrzucana z klasy i dostawała jedynki. Często również denerwuje się i krzyczy na chłopców z klasy, bo *chłopaki mają różne głupie teksty i uwagi albo biją po tyłkach*. Wtedy zwraca im uwagę, ale nie jest to zbyt skuteczne, *no, może na chwilę*. Sama nigdy nie uczestniczyła w bójkach, była jednak świadkiem, jak pobito jej koleżankę w zeszłym roku na boisku szkolnym. Zrobiły to dziewczyny, które *zawsze miały do nas jakieś pretensje o coś w ogóle*, Daria nie wie, dlaczego. Kopały jej koleżankę, przewróciły ją na ziemię; doszło do tego przy nauczycielkach, które nie zareagowały. Te dziewczyny skończyły już szkołę; Daria nie wie, co się z nimi teraz dzieje.

Rodzina Darii składa się z 3 osób. Rodzice są w pierwszym związku. Relacje Darii z nimi ogólnie są dobre, *tylko teraz tak ostatnio się pogorszyły przez szkołę, przez naukę*. Daria ma obecnie słabszy niż wcześniej kontakt z rodzicami, szczególnie z ojcem. Rzadziej ze sobą rozmawiają, Daria czuje się mniej akceptowana. Z matką jej kontakt jest lepszy, bo: *mama mnie bardziej rozumie*. Daria stara się o wszystkim mówić rodzicom, ale niektóre kwestie pozostawia jednak dla siebie, zwłaszcza te dotyczące chłopaka lub jakichś *spraw między koleżankami*.

Kary, jakie Daria dostaje od rodziców, polegają najczęściej na zakazie wychodzenia z domu i korzystania z komputera. Otrzymuje je zazwyczaj za jedynki albo za złe zachowanie w szkole. Właściwie kary dostaje tylko od ojca, bo matka nie daje jej kar. Ojciec zazwyczaj jest konsekwentny, ale: *czasem odpuszcza, jak na przykład poproszę albo się zmienię*. Rodzice nigdy jej nie uderzyli. Nagrody otrzymuje bardzo różne, np. jakieś nowe ubrania, spędziła też z rodzicami święta w Egipcie, ale w zasadzie nie była to nagroda, ponieważ ona nie chciała jechać, wołała spędzić ten czas na miejscu ze swoimi znajomymi; w sumie jednak jej się podobało. Oprócz tego: *obydwoje jak już jest dobrze, to mnie chwalą za zachowanie*.

Do obowiązków domowych Darii należy sprzątanie, wyrzucanie śmieci, pomaganie matce. Czasami nie wywiązuje się z tych zadań, bo jej się nie chce. Wtedy matka trochę krzyczy, ale *potem przechodzi jej*.

Pytana, czy lubi swoją szkołę, Daria odpowiada, że najbardziej lubi przerwy, bo można pogadać z koleżankami. Jej relacje z nauczycielami są różne, to znaczy z niektórymi normalne, a inni „średnio” lubią Darię i w związku z tym częściej ją pytają. Najbardziej lubi dwie nauczycielki, bo łatwo jest jej z nimi nawiązać kontakt, mimo że są wymagające. Daria miała w szkole już 2 komisje wychowawcze — jedną za brak mundurka, a drugą za wspomniany filmik. W efekcie miała poprawić swoje zachowanie, wziąć udział w konkursie z historii i chodzić na spotkania do pedagoga. Rodzice najpierw nie chcieli, żeby Daria chodziła na zajęcia do pedagoga, *bo tata powiedział, że to jest takie bez sensu, że tak to by musiała każda osoba w szkole na takie coś chodzić*, ale potem wyrazili zgodę. Nie reagują jednak, gdy Daria opuszcza spotkania.

Mówiąc o kontaktach z rówieśnikami, Daria podkreśla, że z najbliższymi koleżankami łączą ją bardzo dobre relacje. Ma 3 takie koleżanki, które razem z nią chodzą do klasy. Mają do siebie zaufanie, mogą sobie wszystko powiedzieć i są pewne, że informacje te pozostaną między nimi. Spotykają się też poza szkołą, odwiedzają się w domach, jeżdżą na zakupy, do kina. Daria ma też chłopaka, który chodzi do tej samej szkoły. Stara się z nim spotykać jak najczęściej.

W szkole niektórzy jej nie lubią, ale Daria nie wie, za co — *że niby czasem się popatrzę i już mają pretensje*. Te osoby ją obgadują, mówią coś o niej, kiedy akurat przechodzi; są to przeważnie dziewczyny, z chłopakami ma dobre relacje. Ogólnie ma dobry kontakt z większością rówieśników. Ma też wielu znajomych w miejscu zamieszkania, czasem się z nimi spotyka, głównie z chłopakami.

Często korzysta z komputera, głównie z Internetu — ogląda różne strony, używa komunikatora. Jeśli nie ma kary, robi to codziennie; czasami gdy ma zakaz, korzysta z komputera w szkole. W domu nie może, bo matka nie pracuje i kontroluje poczynania Darii. Telewizję kiedyś oglądała codziennie po parę godzin, teraz robi to rzadziej. Ogląda głównie seriale i filmy.

W przyszłości Daria chciałaby zostać fizjoterapeutką. W tym celu zamierza pójść do liceum, a potem na studia. Chciałaby wyjechać z kraju do Anglii albo USA, bo — jej zdaniem — *w Polsce nie ma warunków, żeby dobrze żyć*.

Przypadek 48 — Krzysztof J.

Dane z dokumentacji

Krzysztof ma 16 lat. Chodzi do 1 klasy liceum sportowego; od 8 lat trenuje piłkę nożną. Na ogół jest spokojny, ale bardzo łatwo wyprowadzić go z równowagi. Kiedy się zdenerwuje, traci kontrolę nad swoim zachowaniem. Twierdzi, że życie to ciągła walka. Jest wulgarny. Zdarzają mu się ataki słowne na inne osoby. Czasem bije i zaczepia „dla żartu”. Pisze teksty i rysuje komiksy o zabijaniu. Ma wielu znajomych wśród kibiców jednego z klubów sportowych, regularnie chodzi na mecze.

Stawał przed sądem rodzinnym w sprawie pobicia. Napadł na kogoś, kto wyraził niepochlebłą opinię na temat jego dziewczyny. Pobił go tak, że o mało nie zabił. Osoba ta z ciężkimi obrażeniami trafiła do szpitala. W wyniku sprawy sądowej został zobowiązany do przeproszenia i zadośćuczynienia poszkodowanemu.

Sytuacja rodzinna Krzysztofa jest poprawna. Ma starszą siostrę (lat 18), która uczy się w innym liceum, w klasie maturalnej. Matka (lat 41) pracuje w fabryce kosmetyków, ojciec (lat 43) jest ratownikiem górniczym. Rodzice obydwójce mają średnie wykształcenie.

Wyniki testów

TABELA 147. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Krzysztof J.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	18	10	14	8	4	12	22	4	88
Wyniki przeliczone (steny)	8	6	7	8	2	6	8	2	7

W badaniu kwestionariuszem SABD Krzysztof uzyskał wysokie wyniki w zakresie tendencji do agresji fizycznej, słownej, irytacji, negatywizmu oraz ogólnego wskaźnika agresywności. Wynik średni dotyczy agresji pośredniej i skłonności do podejrzliwości, a niski — poczucia winy oraz chowania urazy.

TABELA 148. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Krzysztof J.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	3,07	86
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	3,55	94
	skala ukryta (COV)	2,53	64	—	—	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	—	—	3,22	86
	obwinianie innych (BO)	2,80	72	—	—	—	—
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,11	86
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	3,27	90
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	3,30	86
	agresja fizyczna (PA)	—	—	—	—	3,70	96
	kłamstwo (L)	2,62	52	—	—	—	—
	kradzież (S)	—	—	2,45	78	—	—

Prawie wszystkie wyniki uzyskane przez Krzysztofa w badaniu kwestionariuszem HIT mieszczą się w obszarze patologii. Oznacza to, że cechuje go większość zniekształceń poznawczych i wskaźników behawioralnych mierzonych przez test.

TABELA 149. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Krzysztof J.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	34	45	47	154
Steny	3	4	4	4
Poziom	niski	przeciętny	przeciętny	przeciętny

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) Krzysztof uzyskał niski wynik w podskali „Intymność”. Pozostałe wyniki plasują się na przeciętnym poziomie.

Dane z wywiadu

Krzysztof przyznaje, że często — mniej więcej kilka razy w tygodniu — zdarza mu się prezentować zachowania, z powodu których ma później kłopoty, nie chce jednak o nich mówić. Proszony o podanie przykładów takich problemowych zachowań, wymienia bójki i konflikty z innymi. W konflikty popadał wszędzie i ze wszystkimi. Pytany o powód bójek, w których uczestniczy, wyjaśnia: *zawsze się jakiś znajdzie, to nie jest tak, że muszę go szukać*. Najczęściej reaguje agresją, kiedy czuje się sprowokowany, ale czasami jest to wynikiem „złego dnia” — *kiedy ktoś rano mi coś robi, potem już tak się ciągnie*. Nie bije się w szkole. Zdarzają mu się też ataki słowne — *w szkole, na dworze, wszędzie*. Z powodu swo-

jej skłonności do irytacji Krzysztof miał już poważne problemy — sprawę w sądzie, o której opowiada: *ten, który założył mi tę sprawę, rzucił mnie przedmiotem takim w głowę, to było w szkole poprzedniej i kopnąłem go trzy razy w głowę, czy tam dwa i miał wstrząs mózgu, szkoła zadzwoniła po policję, wzięli mnie i tam siedziałem*. Osoba poszkodowana nie była lubiana. Na skutek rozprawy sądowej chłopak otrzymał upomnienie — *że jak jeszcze raz coś zrobię, to dostanę zawiasy*. Na pytanie o kontakty z policją Krzysztof odpowiada: *wszędzie mam kontakt z policją, zawsze się doczepią, legitymują, każą się kłaść*. Zdarza się to *na meczach, na dworze, jak stoimy jakąś większą grupą*. Przyznaje, że jest kibicem, chodzi na mecze regularnie i niekiedy bierze aktywny udział w pomeczowych zamieszkach. Próbował już kontrolować swoje zachowanie — jeśli chciał, to mu się udawało. Nie atakuje słabszych, jedynie równych sobie albo silniejszych — *jak ktoś jest mały, chudy, to przecież nie będę go bił*. Jeżeli natomiast ktoś jest silniejszy, *to wtedy wiem, że jak sobie na za dużo pozwolę, to wtedy ja mogę dostać. A taki mały to co, powrzeszczę i on będzie się bał*. Zdaniem Krzysztofa świadczy to o jego silnym charakterze. Nie bije też kobiet, mimo że ma z nimi konflikty, uznaje to bowiem za sprzeczne z jego zasadami. Sam też nieraz oberwał, bo znalazł się *w złym miejscu i w złym czasie*.

Pytany o członków swojej rodziny, Krzysztof wymienia matkę, ojca i siostrę. Rodzice są w pierwszym związku, nie ma między nimi konfliktów. Z siostrą Krzysztof nie ma już teraz konfliktów, chociaż wcześniej, kiedy była młodsza, o wszystko się z nim kłóciła. Relacje z rodzicami chłopiec ma dobre, często z nimi rozmawia, ale mówi im tylko o tym, o czym może. Nie mówi im o tym, co — jego zdaniem — sprawiłoby, że martwiliby się o niego.

Kiedy Krzysztof miał sprawę w sądzie, rodzice byli wściekli, ale nie dali mu żadnej kary. Generalnie Krzysztof teraz nie dostaje już kar. Otrzymywał je wcześniej, trudno mu jednak jakąś wymienić. W końcu stwierdza, że kara polegała na zakazie gry na komputerze. Dostawał też od rodziców lanie, co uważa za naturalne, bo *każdy dostawał*. Kary cielesne wymierzali albo matka, albo ojciec, zależnie od tego, kogo Krzysztof zdenerwował. Jeżeli rodzice teraz chcieliby mu dawać kary, to on i tak by ich nie przestrzegał — *dostanę karę na dwór to i tak wyjdę, i tak nie ma różnicy żadnej*. W nagrodę dostaje różne rzeczy, np. ubrania. Czasami jest też chwalony za wyniki w sporcie. Co miesiąc dostaje również kieszonkowe, ale — *mam odejmowane za różne rzeczy, np. za nieporządek w pokoju, no i takie tam*.

Do obowiązków domowych Krzysztofa należy wychodzenie z psem, sprząatanie, odkurzanie. Zazwyczaj się z tych obowiązków wywiązuje, oprócz odkurzania, bo odkurzać mu się nie chce. Nie ponosi jednak żadnych konsekwencji, jeśli tego nie robi.

Pytany o to, czy rodzice okazują mu, że jest dla nich ważny, lub mówią mu o tym, Krzysztof odpowiada zdziwiony: *czemu mają mówić coś takiego?* Potwierdza jednak, że czuje się w swoim domu akceptowany. Zapewnia też, że w jego rodzinie nie ma żadnych poważniejszych problemów.

Kiedy Krzysztof chodził do poprzedniej szkoły, rodzice często byli do niej wzywani z powodu „bójek i zachowania”. Aktualnie zachowuje się lepiej, bo — jak twierdzi — *stąd mogą mnie już wywalić, a z tamtej nie mogli, to można było robić*. Przyznaje jednak, że lubi swoją szkołę, bo nie ma innego wyjścia. Gdyby mógł, poszedłby do innej, ale nie miałby wtedy możliwości kontynuowania treningów w swoim klubie. Najbardziej przeszkadza mu to, że szkoła jest daleko od jego miejsca zamieszkania. Ma dobre relacje z nauczycielami, najbardziej jednak lubi trenera, bo z nim może rozmawiać o wszystkim. W szkole nie dostaje żadnych nagród, nikt go nie chwali, czasami tylko trenerzy. Trener też parę razy mu groził, że nie zostanie dopuszczony do udziału w meczu z powodu swojego agresywnego zachowania, ale jak dotąd nigdy swoich gróźb nie zrealizował, bo Krzysztof jest dobrym zawodnikiem.

Krzysztof ma dobre relacje ze swoimi kolegami, ale z innymi rówieśnikami *już nieraz nie*. Dobrych kolegów ma około 20, są to głównie osoby z osiedla, na którym mieszka, jak mówi: *wychowałem się z nimi*. Spotyka się z nimi, kiedy ma czas; zwykle po szkole jedzie na trening i jest w domu dopiero po 20.00, a wówczas jest zwykle za późno na spotkania towarzyskie. Mimo to uważa, że jego charakter ukształtowało przede wszystkim osiedle.

Krzysztof ma w domu komputer, kiedyś korzystał z niego codziennie, teraz robi to rzadziej. Zazwyczaj używa komunikatorów, nie lubi grać. Grywa za to na play station, w gry, które uda mu się pożyczyć od kolegów. Telewizję ogląda sporadycznie. Lubi też chodzić na imprezy, czasami też sam je urządza, zwykle jak rodzice wyjeżdżają na weekend. On zawsze zostaje w domu, bo ma treningi. Przyznaje, że na imprezach pije alkohol.

Pytany o to, czy chciałby kontynuować karierę piłkarską, mówi: *zobaczmy jak wyjdzie, jak się ułoży*. Chciałby pójść na AWF, ale obawia się, że może nie zdać matury. Nie ma żadnych ważnych celów życiowych, poza tym, *żeby nie zginąć za szybko*.

Przypadek 49 — Michał S.

Dane z dokumentacji

Michał ma 16 lat. Chodzi do 1 klasy liceum. Od 4 lat trenuje piłkę nożną. Zdaniem trenera jest największym agresorem w klasie — nie trzeba go prowokować, sam atakuje. Reaguje agresją na wszelkie niepowodzenia. Prezentuje głównie agresję słowną — krzyki, wulgaryzmy. Nie jest lubiany przez kolegów. Dodatkowo jest niedostępny, spięty, trudno nawiązać z nim kontakt.

Michał pochodzi z zamożnej rodziny. Bardzo dba o swój wygląd — ubiór, fryzurę. Ma 19-letniego brata, który aktualnie studiuje. Ojciec (lat 41) jest mechanikiem samochodowym, pracuje dorywczo, matka (lat 41) jest księgową. Rodzice obydwoje mają średnie wykształcenie.

Wyniki testów

TABELA 150. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Michał S.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	1	4	8	2	0	10	14	10	39
Wyniki przeliczone (steny)	0	3	4	4	0	5	7	4	2

W badaniu kwestionariuszem HIT Michał uzyskał wysoki wynik w zakresie agresji słownej oraz wynik średni w odniesieniu do podejrzliwości. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie niskim.

TABELA 151. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Michał S.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	1,49	>50	—	—	—	—
	skala jawna (OV)	1,65	>50	—	—	—	—
	skala ukryta (COV)	1,38	>50	—	—	—	—
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	1,22	>50	—	—	—	—
	obwinianie innych (BO)	1,20	>50	—	—	—	—
	minimalizacja (MM)	1,67	>50	—	—	—	—
	fatalizm (AW)	1,82	>50	—	—	—	—
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	1,60	>50	—	—	—	—
	agresja fizyczna (PA)	1,70	>50	—	—	—	—
	kłamstwo (L)	1,75	>50	—	—	—	—
	kradzież (S)	1,00	>50	—	—	—	—

Wszystkie wyniki uzyskane przez Michała w badaniu kwestionariuszem HIT mieszczą się w granicach normy. Jednocześnie wynik uzyskany przez niego w skali AR przekracza 4, co nakazuje dużą ostrożność przy interpretacji kwestionariusza ze względu na możliwość manipulacji ze strony badanego.

TABELA 152. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Michał S.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	43	43	44	154
Steny	6	4	4	4
Poziom	przeciętny	przeciętny	przeciętny	przeciętny

Wszystkie wyniki uzyskane przez Michała w badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) plasują się na poziomie przeciętnym.

Dane z wywiadu

Michał sprawia wrażenie miłego i grzecznego chłopca. Nigdy nie powtarzał klasy, chociaż ma głównie oceny dostateczne. Jeśli chodzi o zachowanie, to *niekiedy jest źle, a niekiedy dobrze*. Czasami rozmawia na lekcjach i wtedy jest upominany. Rzadko miewa kłopoty z powodu swojego zachowania, ale od czasu do czasu za bardzo się denerwuje, np. kiedy coś mu nie wychodzi albo ktoś wyprowadzi go z równowagi. Wtedy wybucha i krzyczy, jednak po jakimś czasie mu przechodzi i przeprosza. Najszybciej się denerwuje, gdy ktoś go obgaduje lub przedrzeźnia. Sam nie prowokuje. W bójkach uczestniczy rzadko, a właściwie nigdy — jak deklaruje. Zdarzyło się to tylko raz w szkole podstawowej, ale został wtedy zaatakowany i musiał się bronić. Nigdy nie był ofiarą przemocy rówieśniczej.

Pytany o rodzinę, Michał mówi: *mam starszego brata, mamę i tatę*. Z rodzicami ma dobre relacje, nie ma żadnych problemów. Rozmawia z nimi prawie o wszystkim, chyba że ma jakieś kłopoty z dziewczyną, to woli zostawić je dla siebie. Poza tym, kiedy ma jakiś problem, mówi o tym.

Jeśli zrobi coś bardzo złego, rodzice upominają go i dają karę. Dzieje się to w sytuacji, kiedy Michał ucieknie z lekcji albo odezwie się nieodpowiednio do kogoś z rodziny. Kary dotyczą *wszystkich moich przyjemności* — jest to np. zakaz korzystania z telefonu bądź komputera. Kara trwa zwykle nie za długo — jakiś tydzień lub dwa, bo Michał później przeprosza. Nagrody dostaje od czasu do czasu, na urodziny albo *niekiedy jak mama jedzie do jakiegoś sklepu, to jak znajdzie coś fajnego, no to mi kupi*. Czasem jest też chwalony za dobre oceny lub za wyniki w sporcie. W gimnazjum zdarzało się to częściej, w liceum rzadziej, bo jest trudniej. Pieniądze otrzymuje od matki, traktuje je jak kieszonkowe, ale właściwie dostaje zawsze, kiedy poprosi, nawet wówczas, gdy ma jakąś karę — *jak na coś potrzebuje, to mama mi wtedy da*.

Do obowiązków domowych Michała należy wychodzenie z psem, wynoszenie śmieci, robienie porządku w swoim pokoju. Zawsze się z tych zadań wywiązuje. Sytuacja materialna rodziny jest, zdaniem Michała, średnia — *nie jest tak dobrze, jak inni mają, że dużo mają pieniędzy*.

Michał lubi swoją szkołę, bo dzięki niej może rozwijać swoje umiejętności w piłce nożnej i nie jest w niej tak, jak w innych szkołach — *jest tak bardziej luźno*. Relacje z nauczycielami układają się Michałowi „tak sobie”, zależy to od nauczyciela. Tych „luźnych” lubi bardziej, surowych mniej. Kilka razy był wyrzucany z klasy za przeszkadzanie, dostaje też z tego powodu uwagi. Nigdy za karę nie sprzątał szkoły — *chyba, że pani poprosi, żebym jej papierek podniósł*. Nie dostaje w szkole nagród, czasami jest chwalony za dobre oceny, ale zdarza się to rzadko.

Ma wielu kolegów, ze szkoły i spoza niej (z podstawówki, z gimnazjum, z klubu). Spotyka się z nimi w weekendy oraz w tygodniu, jak wcześniej kończy lekcje. Chodzą wtedy na zakupy, pograć w bilard albo na dyskotekę. Alkohol pije okazynie.

Codziennie korzysta z komputera, zwykle gra w gry sportowe, używa komunikatora, sprawdza pocztę; zajmuje mu to średnio 2 godziny. Często ogląda telewizję, najchętniej komedie. W wolnym czasie lubi też grać w piłkę lub w siatkówkę.

W przyszłości chciałby zostać zawodowym piłkarzem i grać w dobrym klubie, rozszerzać swoje umiejętności.

Przypadek 50 — Natalia P.

Dane z dokumentacji

Natalia ma 15 lat. Chodzi do 3 klasy gimnazjum. Pochodzi z pełnej rodziny. Zgodnie z opinią pedagoga cechuje ją duży negatywizm — nie chce poddawać się nakazom, regulaminom, uważa, że może robić to, na co ma ochotę, niezależnie od próśb czy wymagań innych. Wcześniej miała tendencje do ataków słownych i fizycznych, obecnie przejawia skłonność do manipulacji. W zeszłym roku szkolnym przyjaźniła się ze starszą dziewczyną o skłonnościach homoseksualnych — spotykały się, wysyłały do siebie dwuznaczne sms-y. Kiedy rodzice dowiedzieli się o tych kontaktach, zawiadomili dyrektora szkoły, a ten wychowawcę i pedagoga. W konsekwencji matka wraz z córką podjęły pracę z pedagogiem, ale ponieważ spotkania nie przynosiły spodziewanego efektu, Natalia została skierowana na terapię do ośrodka promocji rodziny, którą kontynuowała przez miesiąc.

Ojciec Natalii (lat 39) jest niepijącym alkoholikiem. Kiedy Natalia miała 3 miesiące, będąc pod wpływem alkoholu, zrzucił ją z wózkiem ze schodów. Prawdopodobnie w wyniku tego wydarzenia Natalia ma obecnie problemy z kręgosłupem, co roku przechodzi miesięczną rehabilitację w szpitalu. Po wspomnianym incydencie ojciec postanowił, że przestanie pić. Cechuje go jednak nadal wiele dysfunkcyjnych zachowań — napady złości, labilność emocjonalna, przerzucanie na innych odpowiedzialności, wzbudzanie poczucia winy, trudności z podejmowaniem decyzji. Jego stan zdrowia jest bardzo zły, aktualnie przebywa na rencie inwalidzkiej. Wcześniej pracował jako górnik; ma wykształcenie zawodowe.

Natalia ma 2 starszych braci (w wieku 19 i 21 lat), ale ponieważ ojciec bardzo chciał mieć córkę, matka (lat 40) zdecydowała się na trzecie dziecko. Teraz uważa,

że to dzięki Natalii jej mąż porzucił nałóg. Matka pochodzi ze wsi; jej rodzina uznała, że odniosła duży sukces, wychodząc za mąż i wyprowadzając się do miasta; kobieta nie ma żadnych źródeł wsparcia, jest bezradna wobec problemowych zachowań męża. Ma podstawowe wykształcenie, nigdy nie pracowała.

Natalia jest rozpieszczana przez rodziców, a zarazem bywa świadkiem awantur wywołanych przez ojca. Mimo protestów szkoły rodzice pozwalają jej na noszenie kolczyków w języku i w wardze, makijaż, niekonwencjonalny ubiór.

Wyniki testów

TABELA 153. Wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — Natalia P.

Formy agresji	Agresja fizyczna	Agresja pośrednia	Irytacja	Negatywizm	Uraza	Podejrzliwość	Agresja słowna	Poczucie winy	Ogólny wskaźnik agresywności
Wyniki surowe	18	14	14	4	6	12	24	10	92
Wyniki przeliczone (steny)	8	8	7	5	3	6	9	4	8

W badaniu kwestionariuszem SADB Natalia uzyskała wysoki wynik w zakresie: agresji fizycznej, pośredniej, słownej i irytacji. Ogólny wskaźnik agresywności mieści się również na wysokim poziomie. Na poziomie średnim znalazł się wynik dotyczący tendencji do negatywizmu i podejrzliwości. Niski jest poziom poczucia winy i skłonności do urazy.

TABELA 154. Wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — Natalia P.

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle	wynik surowy	centyle
Wyniki całkowite	HIT	—	—	—	—	3,63	94
	skala jawna (OV)	—	—	—	—	3,60	94
	skala ukryta (COV)	—	—	—	—	3,66	94
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	—	—	—	—	3,89	96
	obwinianie innych (BO)	—	—	—	—	3,70	92
	minimalizacja (MM)	—	—	—	—	3,55	92
	fatalizm (AW)	—	—	—	—	3,36	92
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	—	—	—	—	3,60	92
	agresja fizyczna (PA)	—	—	—	—	3,60	94
	kłamstwo (L)	—	—	—	—	3,87	92
	kradzież (S)	—	—	—	—	3,45	96

Wszystkie wyniki uzyskane przez Natalię w badaniu kwestionariuszem HIT mieszczą się w obszarze patologii. Oznacza to, że charakteryzują ją zarówno zniekształcenia poznawcze, jak i wskaźniki behawioralne mierzone przez test.

TABELA 155. Wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — Natalia P.

Wynik	Intymność	Ekspozycja społeczna	Asertywność	Wynik łączny
Punktacja	56	59	57	216
Steny	9	7	8	9
Poziom	wysoki	przeciętny	wysoki	wysoki

W badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) Natalia uzyskała przeciętny wynik związany z radzeniem sobie w sytuacjach ekspozycji społecznej. Pozostałe wyniki plasują się na poziomie wysokim, co świadczyć może o nieadekwatnym postrzeganiu posiadanych kompetencji społecznych.

Dane z wywiadu

Pytana o zachowanie, Natalia stwierdza, że ogólnie stara się być spokojna — *nie jestem jakaś strasznie wybuchowa albo coś..., raczej jestem przyjazna*. Problemy ma czasami — *jak się poszarpię z koleżanką albo po prostu zaczynamy się kłócić, też się różnie tak zdarza, a ona potem idzie do nauczyciela albo coś w tym stylu*. Pamięta, że raz w szkole pobiła się z koleżanką o chłopaka, a potem miała z tego powodu nieprzyjemności. Czasami, jak przychodzi do szkoły i jest zdenerwowana albo ktoś ją zdenerwuje, to zdarza się, że wybuchnie, ale próbuje się uspokoić. Zdarza się to kilka razy w tygodniu, bo: *ja jestem też trochę wybuchowa i kilka razy w tygodniu mam taki swój humor*. Natalia nie lubi, kiedy ktoś ją lekceważy, popycha albo robi coś przeciwko niej, mówi coś, kiedy ona mówi, *wcina jej się w słowo*. Wtedy najczęściej się irytuje.

Natalia lubi swoją szkołę, ponieważ dobrze się w niej czuje, lubi nauczycieli, bo można się z nimi dogadać. Szczególnie ceni 2 nauczycielki, które dobrze tłumaczą treść lekcji. Ogólnie chętnie chodzi do szkoły, chociaż niezbyt lubi się uczyć, aczkolwiek uważa, że wykształcenie jest ważne. Nigdy nie powtarzała klasy, ale przyznaje, że ma problemy z matematyką. W szkole nie dostaje nagród, nie jest chwalona, nie dostaje też kar, bo jest grzeczna. Tylko raz, kiedy uciekła z lekcji, sprzątała za karę szkołę. Czasami zdarza jej się przeszkadzać na lekcjach, najczęściej polega to na rozmowach z koleżankami, ale wystarczy, że nauczyciel ją raz upomni i jest już cicho.

Natalia dobrze dogaduje się z kolegami i koleżankami, nie ma w relacji z nimi większych problemów. Ma wielu znajomych zarówno ze szkoły, jak i spoza niej. Najczęściej chodzi z nimi na zakupy, do parku, do kina. Ma 2 bliskie przyjaciółki, z którymi bardzo często się spotyka. Regularnie spotyka się też ze swoim chłopakiem.

Pytana o rodzinę, Natalia mówi: *moi rodzice są razem, mieszkamy wszyscy razem*. Często kłóci się z matką — nie dogaduje się z nią, *bo to ten wiek*, chociaż stara się już łagodzić te spory i robić to, co matka jej każe; często też dochodzi do nieporozumień między nią i jej starszymi braćmi. Z ojcem się dogaduje, *bo w sumie zawsze się z nim dogadywałam i zawsze się z nim dobrze trzymałam*. Matka zwykle raczej zwraca uwagę na braki, z ojcem było dobrze, a z braćmi, *to jest znowu tak, że oni są starsi i oni mają to swoje zdanie i zawsze muszą ich słuchać, no a nie zawsze mi się wszystko podoba i później wychodzi awantura*. Kłótnie z matką dotyczą dość błahych spraw — są zwykle o to, *że nie wyniosłam śmieci, że za długo siedzę na komputerze, że czegoś nie zrobiłam, że nie posprzątałam... o takie w sumie głupie rzeczy, no ale zawsze wyjdzie awantura*. Zdarza się to właściwie codziennie.

W nagrodę za dobre zachowanie Natalia dostaje od ojca kieszonkowe albo pieniądze, żeby sobie coś kupiła. Od matki nie dostaje nagród, ale kiedy ją poprosi o pieniądze na jakiś konkretny cel, to zawsze je dostaje. Czasami jest przez rodziców chwalona, kiedy robi coś dobrego, np. posprząta pokój. Kary otrzymuje za złe wyniki w nauce i „za pyskowanie”. Nie są one zbyt uciążliwe, bo teoretycznie mają polegać na zakazie wyjścia z domu, ale w praktyce Natalia i tak wychodzi, jak „ułagodzi” matkę. Kary dostaje częściej od matki, a nagrody — od ojca.

Do obowiązków domowych Natalii należy sprzątanie, pranie i robienie obiadu, kiedy matka wychodzi. Ma więcej obowiązków niż bracia, bo chłopców nie ma w domu prawie przez cały dzień — starszy już pracuje, a młodszy po szkole jeździ na treningi piłki nożnej.

Pytana o poważniejsze problemy, które występują w jej rodzinie, Natalia przyznaje, że kiedyś jej ojciec pił, *były wtedy awantury i w ogóle*, ale teraz jest abstynentem, był na leczeniu i *jest już dobrze, w sumie jest lepiej*. Z opowiadań matki wie, że ta musiała uciekać z domu przed ojcem, bo ją bił. Obecnie ojciec nie sięga już po alkohol, ale *ma wybuchy agresji straszne, to znaczy nie, nie bije nas, ale strasznie krzyczy, jest strasznie zdenerwowany*. Zdarza się to średnio raz w tygodniu, kiedy np. *mama coś robi nie tak*. Te ataki słowne dotyczą nie tylko matki, czasami są też skierowane do Natalii, ale ona albo wychodzi wówczas z domu, albo zamyka się w pokoju; jak mówi: *nie ciągnę tej rozmowy, bo w sumie ja też czasem nie umiem się ugryźć w język i się przegadujemy i ja się później bardziej denerwuję*. Matka w takich sytuacjach się nie odzywa, bo dobrze wie, że jeśli się odezwie, to *jedynie podbudza mojego tatę, dlatego mówi, żeby się uspokoił i żeby lepiej wyszedł*. Bracia trzymają stronę matki i starają się jej bronić (*strasznie są za mamą*). Pytana o własny odbiór opisywanych wydarzeń, Natalia stwierdza: *wszystko to umiem zaakceptować, wszystko jest ok*.

W wolnym czasie Natalia najbardziej lubi wychodzić z domu, chodzić na zakupy, oglądać ubrania, spotykać się z przyjaciółkami, chodzić na basen. Ma dużo wolnego czasu — odrabia lekcje po przyjściu ze szkoły, a potem ma wolne do wieczora. Codziennie przez 3—4 godziny korzysta z komputera, najczęściej przegląda różne strony internetowe. Każdego dnia ogląda też seriale w telewizji.

W przyszłości Natalia chce skończyć technikum, później „jakieś studia”, zostać kosmetyczką i założyć własny salon. W celu realizacji swoich planów zbiera już pieniądze na czesne w technikum kosmetycznym. Chciałaby również znaleźć męża, założyć rodzinę i *być tak, jak moja mama, no bo ona jest dobrą kobietą i bardzo się stara i też bym chciała być taka, jak ona.*

4.2. Czynniki środowiskowe kształtujące psychospołeczne dyspozycje badanych — analiza indywidualnych przypadków

4.2.1. Wpływ środowiska rodzinnego

Sytuacja rodzinna badanych w wielu przypadkach jest dość skomplikowana. Większość z nich pochodzi z rodzin rozbitych i/lub zrekonstruowanych, a rodzice bądź aktualnie pozostają w kolejnym, najczęściej nielegalizowanym związku, bądź mają za sobą związki z kilkoma partnerami, z których niejednokrotnie przychodziły na świat dzieci. Wielu badanych posiada przyrodnie rodzeństwo. Bardzo często ich aktualne kontakty z biologicznymi ojcami są ograniczone. W dwóch przypadkach każde dziecko w rodzinie ma innego ojca, w kolejnych dwóch — biologiczni ojcowie badanych już nie żyją. Jeden z ojców obecnie odsiaduje wyrok za zabójstwo. Jedna z badanych jest dzieckiem pochodzącym z gwałtu.

Jedynie 20 badanych pochodzi z rodzin pełnych, w których rodzice pozostają ze sobą w pierwszym związku, ale również w nich pojawiają się problemy dotyczące permanentnego braku porozumienia między małżonkami, stosowania przemocy czy nadużywania alkoholu. Jeden z badanych wywodzący się z takiej właśnie rodziny jest wychowankiem domu dziecka — został tam umieszczony ze względu na niewydolność wychowawczą rodziców, spowodowaną uzależnieniem. Generalnie problem nadużywania alkoholu dotyczył 15 ojców i 11 matek, przemoc stosowało 4 ojców i jedna matka. Łącznie 6 badanych jest wychowankami domu dziecka; wszyscy oni mają biologicznych rodziców.

Większość rodziców legitymowała się wykształceniem zawodowym i średnim, połowa z nich — zarówno matek, jak i ojców — pracowała zawodowo, choć nie zawsze wykonywała pracę legalną. Sytuacja finansowa wielu rodzin nie była najlepsza, aczkolwiek badani zazwyczaj przedstawiali ją jako dobrą. Wśród rodzin badanych nie było przypadków skrajnego ubóstwa, lecz część z nich korzystała ze świadczeń pomocy społecznej. Niektóre rodziny pochodziły z enklaw biedy, gdzie bezrobocie, niski poziom wykształcenia i skłonność do patologicznych zachowań

są traktowane jako norma, kształtująca styl życia przekazywany kolejnym pokoleniom.

Analizując rodzaj i jakość relacji w rodzinach badanych, stwierdzić można, że w większości przypadków cechowała je obojętność lub chaos utrudniający zaspokojenie istotnych potrzeb oraz właściwą realizację ról społecznych. Rodzice, całkowicie pochłonięci swoimi sprawami, zdawali się ignorować lub bagatelizować problemy swoich dzieci, jednocześnie prezentując zachowania, które nie wpływały korzystnie na przebieg ich socjalizacji. W niektórych rodzinach dochodziło do aktów przemocy, która najczęściej przyjmowała formę agresji psychicznej i fizycznej, choć zdarzały się też przypadki stosowania wyłącznie przemocy psychicznej. W jednym przypadku badana była świadkiem zabójstwa dokonanego przez ojca, w innym — doświadczała przemocy seksualnej ze strony ojczyma. Wszystkie te wydarzenia stanowią tak silną traumę, że nie sposób się od nich wyzwolić bez długotrwałej pomocy psychologicznej. Nie wszystkie akty agresji były skierowane na badanych, czasami stawali się oni tylko świadkami przemocy ukierunkowanej na matki lub rodzeństwo, niemniej zawsze były to przeżycia niepozostające bez wpływu na ich psychikę i zachowanie.

We wzajemnych relacjach rodzice — dzieci można było również zidentyfikować proces parentyfikacji, polegający na odwróceniu ról i przerzuceniu większości obowiązków rodzicielskich (gotowanie, sprząatanie, opieka nad młodszym rodzeństwem) na dziecko, przy jednoczesnej dość dużej niefrasobliwości w tej kwestii ze strony rodziców. Niekiedy sytuację taką determinowały czynniki losowe, niezależne od danej osoby (zmianowa praca zawodowa, brak partnera, który mógłby przejąć część obowiązków), ale czasami wynikała ona z pewnej niedojrzałości czy wręcz niechęci wobec podjęcia wielu obciążających zadań związanych z realizacją roli rodzicielskiej. Efektem takich relacji jest co prawda, z jednej strony, większa samodzielność dziecka, ale z drugiej — konieczność poniesienia także negatywnych konsekwencji, takich jak niemożność pełnego przeżycia okresu dzieciństwa i wczesnej młodości oraz zaspokojenia istotnych dla tego etapu rozwojowego potrzeb².

Druga grupa rodzin, którą można wyodrębnić wśród badanych przypadków, prezentowała skrajnie odmienne zachowania. Należeli do niej rodzice idealizujący swoje dzieci, ulegający im, niekonsekwentnie posługujący się systemem nagród i kar. Rodzice ci, prędzej czy później, rezygnowali z dyscyplinowania swoich dzieci, czując się wobec nich całkowicie bezradni, a czasami w ogóle nie dostrzegali takiej potrzeby, zrzucając odpowiedzialność za zachowanie dziecka na szkołę bądź stojąc na stanowisku, że to ich dzieci są szyszanowane. Badani posiadający takich rodziców mieli poczucie bezkarności, bagatelizowali grożące im konsekwencje, obarczali innych odpowiedzialnością za swoje zachowania lub uważali, że mogą robić

² Por. P. MELLODY: *Toksyczne związki. Anatomia i terapia współzależnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co 2005.

wszystko, na co mają ochotę, bo jest to ich niezbywalne prawo. Ponieważ w domu nie mieli żadnych obowiązków, a ich rodziny pozbawione były norm i zasad uznawanych przez wszystkich ich członków, nie dostrzegali też konieczności podporządkowywania się zasadom i normom w środowisku pozarodzinnym.

Najmniej liczną grupę stanowili rodzice posiadający względem swoich dzieci zbyt sztywne, niedostosowane do ich możliwości wymagania i/lub stawiający za wzór rodzeństwo, w większym stopniu spełniające oczekiwania. Rodzice ci swoje relacje z dziećmi regulowali głównie poprzez kary, nie dostarczając im prawie żadnych wzmocnień pozytywnych.

Co ciekawe, niezależnie od rzeczywistej sytuacji, zdecydowana większość badanych swoje relacje z rodzicami przedstawiała jako dobre lub bardzo dobre. Można nawet zaryzykować twierdzenie, że im gorzej rysowała się realna sytuacja, tym bardziej idealny obraz kontaktów z rodzicami prezentowany był w trakcie wywiadu. Nawet osoby przebywające w domach dziecka, które najczęściej w trakcie weekendów odwiedzały swoje rodziny, deklarowały, że ich stosunki z rodzicami układają się bardzo dobrze. Najbardziej idealizowane były relacje z matkami — żaden z badanych nie uznał ich za zdecydowanie złe, tylko 7 osób oceniło je jako neutralne; nieco gorzej opisywane były kontakty z ojcami i ojczymami — 4 badanych określiło je jako złe, 2 zadeklarowało całkowity ich brak. Fakty te wskazują wyraźnie na to, jak silne potrzeby społeczno-emocjonalne są związane właśnie ze środowiskiem rodzinnym, jak duże deficyty mogą być efektem ich niezaspokojenia oraz jak bardzo środowisko to oddziałuje na przebieg procesów socjalizacyjnych. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że mimo idealizacji swoich relacji z rodzicami większość badanych nie potrafiła wskazać konkretnych form aktywności podejmowanych wspólnie z nimi, trudno im też było sprecyzować, o czym ze sobą rozmawiają; wielu badanych przyznawało również, że nie mówią rodzicom o wszystkim, niektóre sprawy wolą zachować dla siebie, omówić z rodzeństwem lub kolegami i koleżankami.

O skuteczności procesu wychowania decyduje między innymi właściwe posługiwanie się systemem wzmocnień, dlatego kwestie te także omawiano w trakcie wywiadów. Okazało się, że repertuar nagród i kar stosowanych przez rodziców był dość ubogi. Nagrodami były najczęściej prezenty (16), pieniądze (21), pochwały (30), udzielane zwykle za osiągnięcia szkolne. Wśród innych nagród badani wymieniali: pozwolenie na dłuższą grę na komputerze lub dłuższe wyjścia z kolegami, większe kieszonkowe, doładowanie telefonu oraz „poważniejsze traktowanie”. Natomiast kary, jakie zazwyczaj otrzymywali badani, polegały na zakazie wyjścia z domu (24), korzystania z komputera / konsoli do gier (20), czasami oglądania telewizji (6). Dla 12 badanych karą był krzyk rodziców, dla 2 — słowne reprimendy; 9 osób przyznało, że doświadczyło kar fizycznych. Rzadziej do repertuaru kar należały: porządki i gotowanie (najczęściej w domu dziecka), zakaz korzystania z telefonu komórkowego, nakaz poprawienia ocen i/lub nauki we własnym pokoju, nakaz wcześniejszego powrotu do domu, pozbawienie nagród i/lub kieszonkowego,

klęczenie na grochu (!). W ogóle nie otrzymywało nagród 7 badanych, a 9 nie było karanych — w kilku przypadkach oni sami potwierdzali, że wynikało to z obojętności rodziców i braku zainteresowania ich sprawami.

Większość badanych posiadała naturalne lub przyrodnie rodzeństwo, tylko 3 osoby były jedynakami. Najczęściej jednak badani przyznawali, że nie znajdują wsparcia u braci i sióstr, a relacje z nimi określali jako neutralne lub złe, uzasadniając tę opinię częstymi kłótniami, brakiem porozumienia, wzajemną obojętnością (życiem „obok siebie”). Tylko 11 badanych zadeklarowało, że ma dobre kontakty z rodzeństwem, wiążąc tę sytuację z obopólnym porozumieniem, troską i zaufaniem. Wydaje się zatem, że dla przebiegu procesów socjalizacyjnych — przynajmniej w badanej grupie — zdecydowanie ważniejsze były relacje z rodzicami.

4.2.2. Wpływ środowiska szkolnego

Szkola niezbyt dobrze radzi sobie z agresją wśród uczniów, a najczęstszą formą reakcji jest zaostrenie represji. Badani byli karani w szkole uwagami, złymi ocenami, dodatkowymi zadaniami, zwoływaniem komisji wychowawczych, wzywaniem rodziców, wyrzucaniem z klasy, sprzątaniami, wizytami u dyrektora, wielokrotnymi upomnieniami i reprimendami. Należy podkreślić, że stosowane kary były na ogół nieskuteczne, ponieważ badani, mimo ich otrzymywania, nadal powielali prezentowane wcześniej zachowania. Jediną formą kary, która motywowała badanych do zmiany, było postanowienie sądu o umieszczeniu danej osoby w ośrodku szkolno-wychowawczym zawieszone na okres próby. W tych przypadkach zmiana zachowania nie wynikała jednak z motywacji wewnętrznej związanej z uzyskaniem wglądu i odmiennym postrzeganiem konsekwencji własnych działań, ale najczęściej była efektem lęku przed znalezieniem się w placówce o charakterze resocjalizacyjnym. Należy się zatem spodziewać, że pozbawieni kontroli zewnętrznej badani nie będą widzieli potrzeby dalszego zachowywania się zgodnie z ogólnymi normami społecznymi.

Opisanemu punitywnemu nastawieniu nauczycieli właściwie trudno się dziwić w sytuacji, gdy zespoły klasowe są bardzo liczne (często ponad 30 osób), a w jednym zespole jest zwykle kilku uczniów prezentujących problemowe zachowania. Nauczyciel ma wówczas trudności z przekazaniem merytorycznych treści lekcji, a jednocześnie czuje się bezradny wobec tych, którzy w jakiś sposób podważają jego autorytet (mówią o tym bez specjalnego zażenowania sami badani). W efekcie tej bezradności najczęściej pojawiają się silne negatywne emocje, prowadzące do zaostrenia represji. Wydaje się zatem, że jedynym skutecznym sposobem radzenia sobie z tym problemem jest wprowadzenie jednolitych rozwiązań systemowych, które swoim zasięgiem objęłyby całą społeczność szkolną (patrz rozdział 5.).

Zestaw nagród stosowanych przez szkołę jest znacznie uboższy niż repertuar kar. Duża grupa badanych deklaruje, że w ogóle ich nie dostaje, a osoby nagradzane twierdzą, że nagrody otrzymują znacznie rzadziej niż kary. Do zestawu nagród przydzielanych w szkole należą dobre oceny lub plusy za aktywność oraz pochwały. Niepokojący jest fakt, że u osób prezentujących agresywne zachowania dostrzega się, a zatem również i wzmacnia, jedynie dysfunkcyjne zachowania, najczęściej całkowicie ignorując sytuacje, w których sprawiający problemy uczniowie zachowują się dobrze. W efekcie — paradoksalnie — uczniowie ci (często doświadczający także odrzucenia w rodzinie), aby uzyskać jakąkolwiek uwagę w środowisku szkolnym, muszą zachowywać się niewłaściwie.

Uczniowie stwarzający problemy w szkole — najczęściej wtedy, kiedy nauczyciele nie potrafią dać sobie z nimi rady — są odsyłani do pedagoga. Jest to więc działanie nie tyle planowe, co interwencyjne. Jednorazowe rozmowy nie przynoszą jednak spodziewanych efektów, a systematyczna praca z pedagogiem zazwyczaj nie jest podejmowana, ponieważ uczniowie uważają ją za „stratę czasu” (co gorsza twierdzą tak też niektórzy rodzice). W konsekwencji spośród wszystkich badanych jedynie 7 osób podjęło taką terapię.

Wielu badanych (25 osób) ma bardzo złe wyniki w nauce, niektórzy (17 osób) powtarzali klasę, czasami kilkakrotnie. Pomijając złe warunki środowiskowe, które utrudniają właściwe przygotowanie się do zajęć szkolnych, zjawisko to można tłumaczyć dwojako. Z jednej strony część badanych posiada różnego typu deficyty rozwojowe (obniżenie sprawności intelektualnej, trudności w koncentracji uwagi, dysleksja — w kilku przypadkach znalazło to potwierdzenie w diagnozie psychologicznej), zazwyczaj nigdy niekorygowane, które uniemożliwiają im sprawne podążanie za tokiem lekcji, demotywią do wykonywania zadań szkolnych i skłaniają do poszukiwania innych, bardziej atrakcyjnych zajęć. Z drugiej strony wielu nauczycieli, kierując się opinią o uczniu, a niejednokrotnie również silnymi negatywnymi emocjami, popełnia błąd atrybucji polegający na tym, iż uczniowie uznani za stwarzających problemy są gorzej oceniani. Daje się też zauważyć nieróżnicowanie wymagań względem uczniów „lepszycy” i „gorszych”, brak indywidualizacji kryteriów oceny, co sprawia, że ci „gorsi” przestają się starać, dochodząc do wniosku, że i tak sobie nie poradzą (więc lepiej znaleźć sobie jakieś ciekawsze zajęcie). W konsekwencji wielu badanych (26 osób) twierdzi, że lubi szkołę ze względu na kontakty rówieśnicze, ale nie przekłada się to na relacje z nauczycielami, które na ogół są oceniane jako neutralne lub złe (łącznie 31 wypowiedzi). Jedynie kilku badanych potrafiło wskazać nauczycieli będących dla nich autorytetem (co ciekawe, wskazanym nauczycielem najczęściej okazywał się mężczyzna), większość sprawiała wrażenie zdziwionych, gdy pytano ich o nauczyciela, który mógłby być dla nich wzorem.

4.2.3. Oddziaływanie grupy rówieśniczej

Większość badanych deklarowała, że ma wielu znajomych wśród rówieśników, ale po dokładniejszej analizie okazywało się, że są to relacje bardzo powierzchowne. Jedynie kilka osób przyznało, że ma przyjaciela, któremu może zaufać i zwierzyć się ze swoich problemów, zazwyczaj jednak do grona znajomych zaliczani byli koledzy, z którymi można przyjemnie spędzić czas — pójść do sklepu, do kina, pograć w piłkę, posiedzieć w parku albo przynajmniej „zabić nudę”. Wielu badanych powtarzających klasę twierdziło, że w każdym zespole czują się tak samo dobrze. Badani właściwie nie rozmawiali ze swoimi rówieśnikami, a jeśli już prowadzili rozmowy, były one bardzo powierzchowne. Słuchając ich wypowiedzi, można było odnieść wrażenie, że liczą się nie tyle konkretne osoby, ile czynności razem wykonywane.

Znajomi badanych rekrutowali się zarówno ze środowiska szkolnego, jak i lokalnego, ale wydaje się, że koledzy z miejsca zamieszkania byli im bliżsi (*uksztaltowało mnie osiedle*) — częściej spędzali z nimi czas, zwykle asymilowali wyznawane przez nich wartości i normy (manifestowane zazwyczaj przez określony sposób zachowania).

Grupa była dla badanych bardzo ważnym punktem odniesienia — poprzez nią określali swoją tożsamość i budowali poczucie własnej wartości (zwłaszcza ci, których ważne potrzeby nie zostały zaspokojone w środowisku rodzinnym), poszukując w niej gratyfikacji. Świadczy o tym chociażby fakt niemieszczący się w opisie przypadków, że badani zachowywali się zupełnie inaczej w kontakcie indywidualnym niż w towarzystwie swoich rówieśników. Tymczasem silne uleganie wpływom grupy i poszukiwanie w niej akceptacji „za wszelką cenę” jest zwłaszcza niepokojące w przypadku grup podkulturowych czy przestępczych, gdzie autorytet budowany jest przez siłę i — niejednokrotnie — przez aspołeczne zachowania. Zdobycie szacunku i uznania staje się wówczas równoznaczne z przejściem tych zachowań (*imponują mi ci, którzy rozrabiają*).

4.2.4. Oddziaływanie mediów

W związku z powszechną obecnością środków masowego przekazu i pojawieniem się wielu teorii łączących prezentowane w nich treści ze wzrostem poziomu agresji wśród dzieci i młodzieży³ zdecydowano się sprawdzić, czy osoby badane korzystają z mediów i jaki rodzaj przekazu dociera do nich najczęściej.

³ Por. I. POSPISZYL: *Patologie społeczne*. Warszawa: PWN 2008, s. 111.

Okazało się, że wszyscy badani, niezależnie od dochodu i poziomu życia rodziny, korzystają z komputerów. Tylko jedna osoba nie miała komputera w domu, ale i tak korzystała z niego w szkole i w kafejkach internetowych. Badani najczęściej używali komputera (zamiennie z konsolą) do gier, a także do przeglądania stron internetowych. Jedynie 12 osób nie posiadało w domu Internetu, co nie przeszkadzało im z niego korzystać poza domem. Ulubionym typem gier badanych były „strzelanki”, a następnie gry sportowe i przygodowe. Dziewczęta najczęściej wybierały gry obyczajowe, ale zdecydowanie bardziej wołały korzystać z Internetu. W Internecie badani zazwyczaj przeglądali strony towarzyskie (np. fotka.pl), odwiedzali portale aukcyjne, niektórzy ściągali filmy, muzykę, poszukiwali informacji potrzebnych do szkoły. Powszechnie korzystano też z komunikatorów internetowych i poczty elektronicznej. Rzadko używało komputera 9 badanych, często — 16, pozostali — codziennie. Dotyczy to również osób przebywających w domach dziecka, ponieważ komputery były powszechne także w tego typu placówkach, a wychowankowie mieli do nich praktycznie nieograniczony dostęp.

Równie powszechne wśród badanych było oglądanie telewizji — 8 osób czyniło to rzadko, 12 — często, pozostali — codziennie. Posiadanie telewizora — podobnie jak komputera — nie było zależne od sytuacji finansowej rodziny. Programami, które najczęściej wybierali badani, były: filmy (głównie horrory, komedie, filmy sensacyjne i filmy akcji), seriale i relacje sportowe. Kilku badanych podało, że wybiera programy informacyjne, policyjne i sądowe, muzyczne oraz popularnonaukowe; 2 osoby przyznały, iż oglądają programy telewizyjne bez żadnej selekcji. Dla porównania warto dodać, że tylko jedna osoba badana zadeklarowała, że w wolnym czasie lubi czytać książki.

4.2.5. Samoocena zachowania a wyniki badań testowych

Biorąc pod uwagę fakt, że badani w swoim najbliższym otoczeniu postrzegani są jako osoby agresywne, starano się ustalić, jak oni sami oceniają swoje zachowanie. Okazało się, że część z nich (16 osób) definiuje siebie przez pryzmat swoich agresywnych zachowań, otwarcie przyznając, że zachowują się tak często, w różnych sytuacjach i wobec różnych osób. Wiedzą, że inni myślą o nich jako o osobach agresywnych, i sami zaczęli postrzegać siebie w ten właśnie sposób. Można zatem — odwołując się do procesu *labelingu* — stwierdzić, że osoby te przejęły na siebie rolę agresorów i — paradoksalnie — zachowują się zgodnie z adresowanymi do nich oczekiwaniami społecznymi. Badani z tej grupy wśród prezentowanych agresywnych zachowań wymieniali: krzyk, słowne zaczepki, wyzwiska, wyśmiewanie / przedrzeźnianie („dla żartu”), obgadywanie, popychanie / poszturchywanie innych, udział w bójkach, przeszkadzanie na lekcjach (np. głośne rozmowy mające

celowo utrudnić nauczycielowi prowadzenie zajęć). Nieco rzadziej mówili o nieposłuszeństwie i arogancji wobec innych (zazwyczaj rodziców lub nauczycieli).

Pozostała część badanych niechętnie przyznawała się do prezentowania agresywnych zachowań, starając się przedstawić siebie w jak najlepszym świetle oraz bagatelizować powagę swoich czynów. Osoby te stały na stanowisku, że zachowania takie zdarzają im się rzadko, ale poproszone o podanie konkretnych przykładów, wymieniały właściwie te same działania, jakie podawali badani z grupy poprzedniej. W ich wypowiedziach można było przy tym odnaleźć tendencję do dokonywania szeregu zniekształceń poznawczych, a zwłaszcza minimalizowania konsekwencji własnych działań i obwiniania innych.

Przyczyną agresywnych zachowań, wymienianą najczęściej w obu opisanych wyżej grupach, była prowokacja ze strony innych (nieodpowiednie traktowanie, obgadywanie, ośmieszanie, zaczepki) i / lub problemy z zapanowaniem nad emocjami. Rzadziej jako uzasadnienie podawano: trudny charakter, chęć sprawdzenia się, niechęć do wykonywania poleceń, wpływ złego towarzystwa. Kilka osób w ogóle nie potrafiło wyjaśnić przyczyn swojego aspołecznego zachowania. Niepokojący jest fakt traktowania przez wielu badanych agresji jako normy w regulowaniu relacji społecznych (*to normalne, że wszyscy się obgadują i zaczepiają; to normalne, że odpowiada się agresją na prowokację*) — nie widzą oni nic złego w stosowaniu agresji, nie mają zatem również motywacji, żeby zmienić swoje zachowanie.

Wypowiedzi badanych zweryfikować można poprzez zestawienie ich z uzyskanymi wynikami badań testowych.

Analiza danych uzyskanych w badaniu kwestionariuszem SABD wskazuje, że badanych charakteryzuje przede wszystkim tendencja do negatywizmu, podejrzliwości, agresji pośredniej i irytacji (co może potwierdzać opisywane przez nich trudności w panowaniu nad emocjami i kontrolowaniu własnych reakcji), przy bardzo niskim poziomie poczucia winy, uzasadniającym słabą motywację do zmiany. Spora grupa badanych przejawia również skłonność do stosowania agresji słownej, nieco mniejsza — tendencję do prezentowania agresji fizycznej (co wiąże się prawdopodobnie z faktem, że „argumentów siłowych” używali głównie mężczyźni). Generalnie wyniki uzyskane w niniejszym badaniu testowym są spójne z danymi zawartymi w analizowanych dokumentach (zob. podrozdział 4.1.).

TABELA 156. Zbiorecze wyniki badania kwestionariuszem SABD (Buss—Durkee) — 50 osób

Formy agresji	Agresja fizyczna		Agresja pośrednia		Irytacja		Negatywizm		Uraza		Podejrzel- wość		Agresja słowna		Poczucie winy		Ogólny wskaźnik agresyw- ności	
	l.b.	%	l.b.	%	l.b.	%	l.b.	%	l.b.	%	l.b.	%	l.b.	%	l.b.	%	l.b.	%
Wynik wysoki	10	20	13	26	21	42	11	22	9	18	17	34	14	28	2	4	11	22
Wynik średni	13	26	21	42	9	18	29	58	7	14	18	36	15	30	12	24	21	42
Wynik niski	27	54	16	32	20	40	10	20	34	68	15	30	21	42	36	72	18	36

TABELA 157. Zbiorcze wyniki badania kwestionariuszem HIT („Jak myślę”) — 50 osób

Wyniki		Norma		Pogranicze normy i patologii		Patologia	
		l.b.	%	l.b.	%	l.b.	%
Wyniki całkowite	HIT	16	32	9	18	25	50
	skala jawna (OV)	18	36	7	14	25	50
	skala ukryta (COV)	18	36	12	24	20	40
Zniekształcenia poznawcze	egocentryzm (SC)	21	42	10	20	19	38
	obwinianie innych (BO)	21	42	6	12	23	46
	minimalizacja (MM)	16	32	4	8	30	60
	fatalizm (AW)	16	32	5	10	29	58
Wskaźniki behawioralne	negatywizm (OD)	18	36	2	4	30	60
	agresja fizyczna (PA)	20	40	9	18	21	42
	kłamstwo (L)	19	38	10	20	21	42
	kradzież (S)	17	34	12	24	21	42

Dzięki zastosowaniu kwestionariusza HIT („Jak myślę”) możliwe stało się zidentyfikowanie zniekształceń poznawczych dokonywanych w różnych sytuacjach społecznych przez osoby badane. Okazało się, że błędy poznawcze najczęściej popełniane przez badanych to: fatalizm i minimalizacja, aczkolwiek skłonność do egocentryzmu i obwiniania innych jest prawie tak samo duża. Potwierdziła się też wysoka tendencja do negatywizmu. Dokonywane zniekształcenia poznawcze często przekładają się na zachowanie badanych, o czym świadczą wysokie wyniki w zakresie skali jawnej. Wyniki uzyskane w badaniu testowym są zbieżne z przedstawionymi powyżej wnioskami wysuniętymi na podstawie analizy przeprowadzonych wywiadów.

TABELA 158. Zbiorcze wyniki badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS-A(M) — 50 osób

Wyniki	Intymność		Ekspozycja społeczna		Asertywność		Wynik łączny	
	l.b.	%	l.b.	%	l.b.	%	l.b.	%
Wynik niski	9	18	5	10	7	14	3	6
Wynik przeciętny	28	56	38	76	35	70	38	76
Wynik wysoki	13	26	7	14	8	16	9	18

Wyniki uzyskane w badaniu kwestionariuszem KKS-A(M) wskazują, że badani niezbyt adekwatnie postrzegają posiadane kompetencje społeczne. Większość wyników — we wszystkich podskalach — lokuje się na poziomie przeciętnym, najmniej jest wyników niskich. Oznacza to, że badani — mimo prezentowania wielu dysfunkcyjnych zachowań — mają przekonanie, iż wystarczająco dobrze radzą sobie w sytuacjach społecznych. Ich zachowanie nie zmieni się zatem prawdopodobnie

dopóty, dopóki — dzięki restrukturyzacji poznawczej — nie dostrzegą oni własnych deficytów w tym obszarze.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na fakt, że badani, którzy często zachowywali się aspołecznie, mieli na ogół całkowicie prospołeczne cele życiowe (niestety, w wielu przypadkach mocno życzeniowe lub, oględnie mówiąc, trudne do zrealizowania w obecnej sytuacji). Większość z nich deklarowała, że w przyszłości chciałaby zdobyć wykształcenie (od zawodowego po wyższe) oraz dobrą (co zwykle oznaczało dobrze płatną) pracę, choć ze sprecyzowaniem, jaka konkretnie miałaby to być praca, mieli już problemy. Tylko niektórzy wskazywali konkretne profesje, takie jak: architekt, lekarz, informatyk, fizjoterapeuta, restaurator, zawodowy piłkarz, kosmetolog, mechanik samochodowy, gitarzysta, piosenkarka, tancerka, aktorka. O założeniu w przyszłości rodziny myśli 10 osób. Jedynie 14 badanych nie zastanawiało się jeszcze poważnie nad przyszłością i nie wie, jak chce pokierować swoim życiem.

Cele życiowe wyznaczone przez badanych sugerują, że z jednej strony asymilują oni ogólnospołeczne (szeroko prezentowane jeśli nie w rodzinach, to na pewno w środkach masowego przekazu) wartości, z drugiej jednak — nie analizują w ich kontekście konsekwencji własnych działań i/lub bardzo nieadekwatnie oceniają posiadane możliwości. Może to w przyszłości rodzić kolejne frustracje i rozczarowania, prowokujące do prezentowania agresji afektywnej lub instrumentalnej.

Zapobieganie zachowaniom agresywnym wśród młodzieży (propozycje działań profilaktycznych i interwencyjnych)

Dzieci i młodzież są podstawową grupą docelową programów zapobiegania agresji z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze, zachowanie agresywne pojawia się wcześnie w rozwoju osobniczym i jeśli zostanie zlekceważone, to z wiekiem będzie się umacniać i nasilać, w związku z czym — im wcześniej wyeliminowane zostaną wzorce agresywnego zachowania oraz ich podstawy poznawcze i afektywne, tym większe będzie prawdopodobieństwo powstrzymania danej osoby od wejścia na drogę agresji. Po drugie, wśród dzieci i młodzieży stwierdza się wysoką powszechność poważnych form agresji, powodujących cierpienie dużej liczby ofiar¹. Z tych względów konieczne jest zorganizowanie wielopoziomowych oddziaływań interwencyjnych, zorientowanych na funkcjonowanie jednostki, rodziny oraz grup i instytucji, z którymi związana jest osoba (potencjalnie) agresywna.

5.1. Interwencje adresowane do jednostki, rodziny i grupy rówieśniczej

Dane empiryczne jednoznacznie dowodzą, że kara może na krótko tłumić zachowania antyspołeczne, lecz bardziej trwale modyfikacje zachowania możliwe są tylko po wyuczeniu alternatywnych sposobów radzenia sobie z problemami społecznymi². Pochodną tej linii rozumowania są programy zapobiegania agresywnym zachowaniom, mające na celu budowanie nowych umiejętności umożliwiających wybieranie zachowań alternatywnych wobec agresji.

¹ B. KRAHE: *Agresja*. Gdańsk: GWP 2005, s. 208.

² *Reducing Violence: A Behavioral Science Research Plan for Violence*. American Psychological Society. „APS Observer Special Issue” 1997, s. 18; cyt. za: B. KRAHE: *Agresja...*, s. 202.

5.1.1. Trening umiejętności życiowych (społecznych)

Kompetencja społeczna to zbiór umiejętności życiowych (opisywanych w rozdziale 1.) o kluczowym znaczeniu dla społecznego funkcjonowania jednostki. Braki w jej zakresie powodują większe ryzyko wystąpienia różnego typu zachowań problemowych wśród dzieci i młodzieży. Umiejętności życiowe nie rozwijają się automatycznie, ale są zależne od posiadanych doświadczeń, dlatego młodzież, a zwłaszcza młodzież zagrożona, wymaga pomocy w nabywaniu kompetencji społecznej, by mogła przyswajać sobie właściwe zachowania, dokonywać odpowiednich wyborów i nawiązywać trwałe więzi z ludźmi. **Trening umiejętności życiowych**³ polega zatem na systematycznym nauczaniu umiejętności niezbędnych do skutecznego i satysfakcjonującego funkcjonowania w społeczeństwie.

Procedury wykorzystywane podczas treningu niczym nie różnią się od tych, które są stosowane w trakcie uczenia jakichkolwiek innych umiejętności. Specyficzne zadania realizowane są w określonej kolejności, a właściwe zachowania często się nagradza. Każda sesja treningowa przebiega według następującego schematu:

1. **Nauczanie** — na tym etapie udzielane są wyjaśnienia, wydawane instrukcje dotyczące sposobu wykonywania ćwiczeń, a także przedstawiane korzyści płynące z posiadania danej umiejętności.
2. **Pokaz** — uczestnikom przedstawia się model danej umiejętności; może ona być zaprezentowana na filmie, ale częściej jest odgrywana przez trenera lub jednego z członków grupy.
3. **Ćwiczenie** — uczestnicy kolejno testują nowe umiejętności poprzez odgrywanie ról, a sposób ich odegrania jest analizowany przez obserwatorów i trenera.
4. **Wzmocnienie** — członkowie grupy biorący udział w scenkach otrzymują informacje zwrotne i pozytywne wzmocnienia od innych; w miarę potrzeby udzielane są też dalsze wskazówki doskonalące sposób odgrywania roli.
5. **Zastosowanie** — uczestnikom zadaje się zadanie domowe polegające na wykorzystywaniu nowo nabytych umiejętności w różnych sytuacjach życia codziennego. Swoje doświadczenia omawiają oni na kolejnej sesji treningowej — analizowane są zachowania efektywne i nieefektywne, a w razie konieczności dokonuje się ich korekty.

Programy ćwiczenia umiejętności życiowych są najbardziej skuteczne, jeśli zostały zaplanowane na podstawie wcześniejszej diagnozy, a opisana wyżej procedura ich realizacji jest przestrzegana.

Elementami treningu realizowanego w grupach rówieśniczych (co okazuje się przydatne zwłaszcza w szkole) mogą być:

³ J.J. McWHIRTER, B.T. McWHIRTER, A.M. McWHIRTER, E.H. McWHIRTER: *Zagrożona młodzież*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPA 2005, s. 346—350.

- **Mediacja koleżeńska** — technika rozwiązywania konfliktów występujących w grupach rówieśniczych, polegająca na tym, że odpowiednio wyszkoleni nastoletni mediatorzy, pracujący w dwuosobowych zespołach, ułatwiają rozstrzyganie sporów. Udział w działaniach zmierzających do zmiany zarówno zachowań własnych, jak i zachowań kolegów przynosi wiele korzyści nawet jednostkom zaburzonym, ponieważ zapewnia rozwój umiejętności krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów oraz zdolności do samoregulacji, zmniejszając tym samym ryzyko wystąpienia dewiacyjnych zachowań.
- **Wsparcie koleżeńskie** — proces, w którym odpowiednio wyszkoleni i kontrolowani młodzi ludzie wykonują zadania związane z pomocą interpersonalną: słuchają, proponują pomoc, zapewniają poczucie bezpieczeństwa i akceptacji, podsuwają alternatywne rozwiązania problemów. Działania te można zakwalifikować jako funkcje konsultacyjne pełnione wobec klientów w podobnym wieku, którzy zgłaszają się sami albo są zgłaszani przez innych. Wsparcie koleżeńskie jest skutecznym sposobem niwelowania negatywnego wpływu rówieśników, wzmacnia też i wspiera korzystanie z umiejętności życiowych.

5.1.2. Trening rozwiązywania problemów

Trening rozwiązywania problemów opiera się na koncepcji poznawczej, zakładającej, że przyczyną określonych zachowań jest sposób interpretacji świata. Zgodnie z takim założeniem konsekwencją zmiany postrzegania otoczenia powinna być zmiana postępowania. Trening koncentruje się zatem na sposobie, w jaki dzieci interpretują działania i motywy kierujące zachowaniem innych, aby dostarczyć im umiejętności niezbędnych do rozwiązywania konfliktów bez konieczności użycia siły.

K.A. Dodge i J.M. Price⁴ dowodzą, że dzieci, które właściwie postrzegają i skutecznie rozwiązują problemy interpersonalne, wykorzystują w tym celu sekwencyjny proces rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji, obejmujący następujące etapy:

1. Dostrzeżenie istotnych wskazówek zawartych w środowisku.
2. Zakodowanie i interpretacja tych wskazówek.
3. Identyfikacja różnych możliwości rozwiązania problemu.
4. Ocena każdego z rozwiązań i wybór najlepszego.
5. Planowanie działania niezbędnego do wprowadzenia w życie wybranego rozwiązania.

⁴ K.A. DODGE, J.M. PRICE: *On the Relation Between Social Information Processing and Socially Competent Behavior in Early School — Aged Children*. „Child Development”, No. 65: 1994, s. 1385—1397.

W przypadku dzieci i młodzieży prezentujących dewiacyjne zachowania proces ten jest zakłócony przez:

- silne emocje związane z większością problemów,
- tendencję do oceny sytuacji z egocentrycznej perspektywy,
- przypisywanie innym wrogich intencji lub dostrzeganie jedynie niewielu z potencjalnych rozwiązań.

Do właściwego rozwiązywania problemów konieczne jest więc posiadanie specyficznych umiejętności, które trzeba wyćwiczyć. Trening rozwiązywania problemów⁵ opiera się zwykle na indywidualnej pracy pedagoga z nastolatkiem lub małą grupą dzieci. Prowadzący przedstawia obrazki lub opowiada historie dotyczące zachowania ludzi w różnych sytuacjach. Są one opracowane tak, by wciągnąć młodych ludzi do dyskusji na temat motywów postępowania innych i przewidywanych konsekwencji ich zachowań. Jeśli w niejednoznacznych sytuacjach uczestnicy oceniają zachowanie bohatera jako agresywne, prowadzący omawia z nimi inne możliwości. Dzięki temu, w miarę upływu czasu, trenujący uczą się, że zachowaniem ludzi mogą kierować bardzo różne motywy, a w konsekwencji — zaczynają dopuszczać odmienne interpretacje podobnych sytuacji w codziennym życiu.

Analizowane historie i obrazki pomagają też zastanowić się nad skutkami agresji, podczas inicjowanych przez prowadzącego dyskusji na temat konsekwencji agresywnego zachowania zarówno dla agresora, jak i jego ofiary. Wyciąganie takich ogólnych wniosków wykorzystuje się następnie w rozmowie o własnych doświadczeniach uczestników i o tym, jak oni zareagowaliby w podobnej sytuacji i dlaczego. Prowadzący może przy tym wskazać znane mu przykłady nieagresywnych zachowań i doświadczeń danego członka grupy. Wielu pedagogów i psychologów prowadzących tego typu treningi zachęca też nauczycieli i rodziców, by włączyli się w proces terapeutyczny i nagradzali właściwe zachowania, wzmacniając w ten sposób rosnące umiejętności interpersonalne nastolatka.

5.1.3. Trening zaszczepiania stresu D.H. Meichenbauma

W manifestacji agresywnego zachowania kluczową rolę odgrywa gniew i negatywne pobudzenie afektywne, dlatego zakłada się, że kontrolowanie gniewu może być skutecznym sposobem redukcji poziomu agresji. W tym celu często wykorzy-

⁵ A.E. KAZDIN: *Treatment of Conduct Disorder: Progress and Directions in Psychotherapy Research*. „Development and Psychopathology”, No. 5: 1993, s. 277—310; cyt. za: S. GUERIN, E. HENNESSY: *Przemoc i prześladowanie w szkole. Skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*. Gdańsk: GWP 2004, s. 26—27.

stuje się Trening zaszczipiania stresu D.H. Meichenbauma, który został zaadaptowany do panowania nad gniewem przez R.W. Novaco⁶.

Zastosowanie Treningu zaszczipiania stresu do opanowania gniewu obejmuje następujące etapy⁷:

1. Identyfikacja czynników sytuacyjnych wyzwalających reakcję gniewu, a następnie wypróbowywanie twierdzeń na własny temat mających na celu reinterpretację sytuacji i ułatwienie zdrowych reakcji (np. „Mogę sobie z tym poradzić”, „To nie jest na tyle ważne, żeby z tego powodu wybuchać”).
2. Nabywanie umiejętności relaksacji (np. przez głębokie oddychanie, przyjemne wyobrażenia) oraz łączenie wypróbowanych wcześniej twierdzeń na własny temat z relaksacją po ekspozycji bodźców wyzwalających gniew.
3. Faza prób, polegających na ekspozycji na bodźce wyzwalające gniew w wyobraźni lub podczas odgrywania ról oraz ćwiczenie technik poznawczych i relaksacyjnych do momentu uzyskania automatycznych reakcji fizycznych i umysłowych na dany sygnał.

5.1.4. Terapia realistyczna W. Glassera

Terapia realistyczna⁸ zakłada, że zaburzenia zachowania wynikają z niemożności zaspokojenia podstawowych potrzeb. Każdy człowiek musi umieć zaspokajać swoje potrzeby tak, by nie uniemożliwiać zaspokajania potrzeb innym. Osoba, która nie potrafi tego uczynić, jest nieodpowiedzialna, ale nie zła. Podstawową praktyką terapii realistycznej jest zatem uczenie osób należących do grup zwiększonego ryzyka odpowiednich standardów zachowania, udzielanie im pochwał, kiedy postępują właściwie oraz korygowanie ich zachowania, gdy czynią coś złego. Terapia obejmuje trzy podstawowe elementy, których wdrożenie jest warunkiem udzielenia pomocy dziecku należącemu do grupy ryzyka. Do elementów tych należą:

- **Zaangażowanie w terapię** — dotyczy rozwinięcia silnych więzi emocjonalnych między pomagającym / nauczycielem a klientem / uczniem, które stają się bazą dla odrzucenia nieakceptowalnych i nieodpowiedzialnych zachowań. Na tym etapie osobiste „ja” powinno zastąpić bardziej bezosobowe „my”, „szkoła” czy „oni”. Umożliwia to młodemu człowiekowi uzyskanie wglądu we własne zachowanie oraz nauczenie się lepszych sposobów kierowania swoim życiem.

⁶ R.W. NOVACO: *Anger Control: The Development and Evaluation of an Experimental Treatment*. Lexington, MA: D.C. Heath 1975.

⁷ A. KRAHE: *Agresja...*, s. 202—203; por. B. OKUN: *Skuteczna pomoc psychologiczna*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia 2002, s. 190—191.

⁸ J.J. McWHIRTER, B.T. McWHIRTER, A.M. McWHIRTER, E.H. McWHIRTER: *Zagrożona młodzież...*, s. 272—282; por. B. OKUN: *Skuteczna pomoc psychologiczna...*, s. 145—147.

- **Odrzucenie nieodpowiedzialnego zachowania** — na tym etapie nieodpowiedzialne zachowania klienta zostają odrzucone najpierw przez pomagającego, a potem przez niego samego. Pomagający upewnia się, że klient bierze na siebie odpowiedzialność za swoje zachowanie, pomaga mu także ocenić swoje zachowania skierowane przeciwko ustalonym standardom w kontekście własnych wartości i potrzeb oraz z perspektywy systemu wartości i potrzeb społecznych. Nie akceptuje przy tym żadnych wymówek ani usprawiedliwień.
- **Powtórne uczenie się** — polega na udzielaniu młodemu człowiekowi pomocy w uczeniu się bardziej realistycznych sposobów zaspokajania swoich potrzeb. Nauczaniu odpowiedzialności sprzyja opracowanie planu działania zgodnego z deklarowanymi wcześniej wartościami, co pomaga w zidentyfikowaniu alternatyw negatywnego, prowadzącego do porażki zachowania. Ostatecznie klient musi zdać sobie sprawę, że tylko on może rozwiązać swoje problemy. W momencie, kiedy pomagający i klient osiągną zgodę co do ułożonego planu, zawierają obopólny kontrakt w sprawie rozwiązania problemu. Wspólne planowanie i kontrakt mają świadczyć o tym, że pomagający nie akceptuje negatywnego zachowania, ale okazuje klientowi troskę i pragnie mu pomóc. Pomagający powstrzymuje się od karania, kiedy klient zachowuje się w sposób nieodpowiedzialny, okazuje jednak swoją dezaprobatę. Bez zahamowań wyraża za to pochwały w odpowiedzi na zachowania odpowiedzialne, alternatywne wobec przejawianych wcześniej zaburzeń.

5.1.5. Trening umiejętności rodzicielskich

Trening umiejętności rodzicielskich⁹ ma na celu zmianę natury i jakości relacji między rodzicem a dzieckiem. Opiera się na założeniu, że rodzice mają bardzo duży wpływ na stosowaną przez dziecko przemoc i mogą zapobiegać tym aspołecznym zachowaniom poprzez modyfikację wzajemnych kontaktów.

Na początku treningu rodzice uczą się rozpoznawać, definiować i obserwować agresywne zachowanie swojego dziecka, a także przyswajają sobie zasady wzmocnienia i kary. Zgodnie z założeniami teorii uczenia się zachowanie wzmocniane pozytywnie (nagradzane) występuje częściej, a wzmocniane negatywnie (karane) lub wygaszane (przez pozbawienie nagrody) — zanika. W tej fazie treningu rodzice uczą się stosować nagrody i kary, które najlepiej odpowiadają wiekowi i temperamentowi dziecka. Nagrody powinny przede wszystkim mieć formę słowną i zawierać pochwały bądź pozytywne uwagi na temat zachowania dziecka, mogą też mieć postać punktów, gwiazdek, uśmiechów itp. umieszczanych na odpowiedniej tablicy

⁹ S. GUERIN, E. HENNESSY: *Przemoc i prześladowanie w szkole...*, s. 25—26.

lub diagramie, z założeniem, że po zebraniu określonej ich liczby można je wymienić na coś, co ma dla dziecka wartość nagrody. Rodzice muszą się też nauczyć stosować łagodne kary, polegające np. na odebraniu pewnych przywilejów.

Następnie rodzice starają się zastosować poznane strategie w praktyce. Powinni przy tym notować agresywne zachowania dzieci, by byli w stanie stwierdzić, na ile ich działania są skuteczne. Zmiany zachowania monitoruje też osoba prowadząca / nadzorująca trening, która w razie konieczności może doradzić modyfikację systemu kar i nagród.

Inne wersje treningów rodzicielskich — obok właściwego posługiwania się wzmocnieniem — kładą również nacisk na poprawę wzajemnej komunikacji i rozwój umiejętności rozwiązywania problemów¹⁰.

5.1.6. Psychoedukacja rodziców

Nauczyciele i pedagodzy mają możliwość przeprowadzenia skutecznej interwencji w formie edukacji psychopedagogicznej rodziców, która — oprócz tego, że sama w sobie stanowi metodę interwencyjną — może także poprzedzać trening umiejętności rodzicielskich lub być jego elementem. W zwiększeniu skuteczności rodzicielskiej pomocne jest zwłaszcza poznanie dwóch podstawowych zasad¹¹:

- **Zasada Premacka** — zasada ta (zwana także Prawem Babci — *Grandma's Rule*) głosi, że „w każdej parze możliwych reakcji, bardziej prawdopodobna będzie wzmacniać mniej prawdopodobną”. Oznacza to, iż zachowania, których występowanie u dzieci jest bardzo prawdopodobne (oglądanie telewizji, rozmowy przez telefon, zabawa z rówieśnikami itp.), mogą służyć jako wzmocnienia dla zachowań mniej prawdopodobnych (odrabianie zadania domowego, sprzątanie itp.). Zadaniem rodziców jest zatem określenie, co ich dziecko lubi robić, a następnie wymaganie, by najpierw wykonało mniej lubiane czynności. Zastosowanie tej zasady jest najbardziej efektywne, kiedy rodzice dzielą zadania na części składowe i nagradzają wykonanie każdej z nich — częste dawanie małych nagród jest silniejszym wzmocnieniem niż nagrody duże, ale rzadkie. Rodzice powinni także udzielać nagród bezpośrednio po zakończeniu przez dziecko zadania oraz nagradzać zachowanie wyłącznie po jego wystąpieniu.
- **Zasada logicznych konsekwencji** — stworzenie systemu logicznych konsekwencji nie tylko stanowi zachętę dla dzieci, by brały odpowiedzialność za swoje zachowania, ale może również zdecydowanie zmniejszyć ich tendencję do agresywnych reakcji. Jeśli dziecko poniesie logiczne konsekwencje swojego zacho-

¹⁰ Por. o treningu skuteczności rodzicielskiej w: J.J. McWHIRTER, B.T. McWHIRTER, A.M. McWHIRTER, E.H. McWHIRTER: *Zagrożona młodzież...*, s. 434—441.

¹¹ Tamże, s. 424—425.

wania (np. po przekroczeniu ustalonej pory powrotu do domu będzie musiało pozostać w domu przez następny wieczór lub weekend), będzie musiało tym samym przyznać, że to ono jest za nie odpowiedzialne (gdyby zachowało się inaczej — konsekwencje byłyby inne). Rodzice muszą być gotowi do bezwarunkowego przestrzegania uzgodnionego systemu konsekwencji. Ze starszymi dziećmi mogą zawierać kontrakty, nadające porozumieniu formalny charakter i ustalające przejrzysty standard postępowania.

5.2. Interwencje edukacyjne w środowisku szkolnym

Jak dotąd opracowano trzy rodzaje strategii przeciwdziałania prześladowaniu wśród uczniów — są to strategie edukacyjne, środowiskowe i oparte na uczestnictwie¹². Podejście edukacyjne zakłada konieczność przekazywania wiedzy na temat źródeł przemocy, jej konsekwencji oraz sposobów radzenia sobie w sytuacjach zagrożenia. Podejście środowiskowe koncentruje się na zmianie tych elementów otoczenia fizycznego i społecznego, których obecność może zwiększać prawdopodobieństwo wystąpienia prześladowania. Natomiast podejście oparte na uczestnictwie skupia się na pracy z jednostkami bądź grupami biorącymi czynny udział w aktach przemocy. Metody profilaktyki i interwencji, aby miały szansę być skuteczne, muszą stanowić wypadkową wszystkich trzech rodzajów oddziaływań.

5.2.1. Standardy szkolnej profilaktyki

Obecnie szkoły są zobligowane do konstruowania i realizacji własnych programów profilaktyki problemów dzieci i młodzieży¹³. Stwarza to szansę na przejście „od profilaktyki intuicyjnej: etykietującej, akcyjnej i przypadkowej do profilaktyki profesjonalnej: wyrastającej z wiedzy, opartej na umiejętnościach i doświadczeniach oraz poszukującej systemowych rozwiązań”¹⁴. Tak rozumiana profilaktyka powinna spełniać 10 zaakceptowanych przez MEN standardów¹⁵:

¹² S. GUERIN, E. HENNESSY: *Przemoc i prześladowanie w szkole...*, s. 40.

¹³ Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2002 roku, zmieniającym rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (DzU Nr 10, poz. 96).

¹⁴ Z.B. GAŚ: *Profilaktyka w szkole*. W: *Profilaktyka w szkole. Poradnik dla nauczycieli*. Red. B. KAMIŃSKA-BUŚKO, J. SZYMAŃSKA. Warszawa: CMPPP 2005, s. 7.

¹⁵ Z.B. GAŚ: *Profilaktyka w szkole...*, s. 15—20; por. TENŻE: *Szkolny program profilaktyki. Istota, konstruowanie, ewaluacja*. Warszawa: MENiS 2003.

Standard 1 — Uzasadnienie dla profilaktyki

Istnieją dwa powody, dla których zasadne jest prowadzenie profesjonalnej profilaktyki w szkole. Powinna ona wynikać:

- ze świadomości niepowodzeń w realizacji zadań wychowawczych,
- ze świadomości wewnątrz- i zewnątrzszkolnych zagrożeń dla prawidłowego przebiegu procesu wychowawczego.

Oba wymienione warunki wymagają ze strony nauczycieli odpowiedniej dojrzałości, umiejętności krytycznej analizy własnych działań oraz gotowości do podjęcia nowych zadań.

Standard 2 — Reaktywny charakter profilaktyki

Celem profilaktyki jest kompensowanie niedostatków socjalizacyjnych tak, by uczniowie potrafili uchronić się przed dysfunkcją lub wycofać z dysfunkcji już istniejącej. Profesjonalna interwencja profilaktyczna powinna zatem wynikać z rzetelnej diagnozy środowiska szkolnego, w której istotne są trzy obszary:

- funkcjonowanie intrapsychiczne, interpersonalne i społeczne uczniów — z uwzględnieniem oczekiwanego w danym okresie życia poziomu dojrzałości i aktualnych przejawów dysfunkcjonalności,
- czynniki ryzyka występujące w środowisku wychowawczym, związane z wpływami osobowymi oraz oddziaływaniem czynników materialnych,
- czynniki chroniące, obecne w środowisku wychowawczym, wynikające zarówno z wpływów osobowych, jak i z oddziaływania czynników materialnych.

Standard 3 — Odbiorcy profilaktyki

Oddziaływania profilaktyczne powinny być zorientowane na:

- ucznia — będącego osobą niedojrzałą i wymagającą wsparcia w konstruktywnym radzeniu sobie z problemami,
- nauczycieli, rodziców, przedstawicieli społeczności lokalnej — jako źródła czynników ryzykownych dla ucznia lub chroniących go przed dysfunkcją.

Standard 4 — Poziomy działań profilaktycznych

Szkolna profilaktyka ma charakter kompleksowy, co oznacza, że obejmuje osoby o różnym poziomie funkcjonalności zachowania, dlatego w jej ramach powinny być podejmowane działania z zakresu:

- profilaktyki pierwszorzędowej — związane z takim wspomaganiem oddziaływań wychowawczych, by skutecznie zapobiegały występowaniu dysfunkcjonalnych zachowań,
- profilaktyki drugorzędowej — polegające na hamowaniu rozwoju dysfunkcjonalnych zachowań, poprzez wspomaganie ucznia w uświadamianiu sobie

własnych trudności, podejmowaniu prób zmiany zachowania oraz rozwijaniu umiejętności zaspokajania potrzeb i realizacji celów w akceptowany społecznie sposób,

- profilaktyki trzeciorzędowej — skoncentrowane na kształtowaniu środowiska i wspomaganiu ucznia, który dzięki specjalistycznej pomocy zmienił zachowanie, by po zakończeniu terapii nie wracał do wcześniej występujących zaburzeń w zachowaniu.

Standard 5 — Strategie profilaktyczne

Wszechstronna profilaktyka prowadzona w szkole powinna uwzględniać następujące strategie:

- strategie informacyjne — zorientowane na dostarczanie osobom objętym profilaktyką rzetelnych informacji, pozwalających na dokonywanie trafnych wyborów życiowych,
- strategie edukacyjne — ukierunkowane na rozwój umiejętności konstruktywnego zaspokajania potrzeb fizycznych, psychicznych i społecznych,
- strategie alternatyw — mające na celu tworzenie warunków do prospołecznego działania i samorealizacji w miejsce uprzednio prezentowanych zachowań dysfunkcyjnych i samodestrukcyjnych,
- strategie wczesnej interwencji — związane z dostarczaniem profesjonalnej i nieprofesjonalnej pomocy w rozwiązywaniu problemów, pokonywaniu doświadczanych trudności i eliminowaniu dysfunkcyjnych zachowań,
- strategie zmian środowiskowych — zorientowane na osłabianie występujących w środowisku wychowawczym czynników ryzyka i wprowadzanie czynników chroniących,
- strategie zmian przepisów — ukierunkowane na usuwanie zarządzeń promujących dysfunkcyjność oraz na wprowadzanie regulacji sprzyjających prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu stylowi życia.

Standard 6 — Metody działań profilaktycznych

Metody działań profilaktycznych powinny być zróżnicowane w zależności od specyfiki grup ich odbiorców:

- wobec jednostki zaleca się stosowanie metod interaktywnych, uwzględniających wiek i płeć oraz rówieśnicze wzorce zachowań, w celu rozwijania umiejętności osobistych i społecznych, zwiększania świadomości wpływów medialnych, zmiany motywacji do podejmowania zachowań dysfunkcyjnych; preferowane są działania długoterminowe,
- wobec rodziny wskazane są działania systemowe, dostosowane do jej specyfiki społecznej i kulturowej, z uwzględnieniem wspólnych działań rodziców i dziecka, zmierzających do umocnienia więzi rodzinnych oraz inicjatyw słu-

zących rozwijaniu umiejętności porozumiewania się i kompetencji rodzicielskich,

- wobec grupy rówieśniczej preferowane są działania skoncentrowane na zmianie norm dotyczących zachowań dysfunkcyjnych, przy jednoczesnym rozwijaniu możliwości pozytywnych działań alternatywnych i umiejętności przeciwstawiania się negatywnej presji rówieśniczej oraz budowania więzi z rówieśnikami prezentującymi zachowania akceptowane społecznie,
- w odniesieniu do szkoły zaleca się analizowanie przyczyn i rodzajów niepowodzeń szkolnych, uwzględnianie kulturowej specyfiki społeczności, w której funkcjonuje szkoła, organizowanie szkoleń i treningów dla nauczycieli, tworzenie programów rówieśniczych oraz budowanie korzystnej atmosfery i rozwijanie akceptacji dla działań profilaktycznych w szkole,
- w odniesieniu do społeczności lokalnej ważne jest przede wszystkim pośrednie oddziaływanie na dzieci i młodzież poprzez programy dla osób znaczących, propagowanie norm związanych z brakiem akceptacji dla antyspołecznych zachowań, angażowanie organizacji pozarządowych wspierających profilaktykę oraz korzystanie z pomocy lokalnych instytucji i autorytetów.

Standard 7 — Środowisko szkolne sprzyjające profilaktyce

Wynikiem skutecznej profilaktyki jest szereg zmian nie tylko w zachowaniu uczniów, ale także w funkcjonowaniu całego środowiska szkolnego, dlatego podejmowane w jej ramach działania wielu osobom mogą się wydawać zagrażające. Z tego powodu ważne jest, by szkolnej profilaktyce sprzyjały następujące znaczące osoby dorosłe:

- kierownictwo szkoły — poprzez korzystanie z odpowiednich kompetencji, premiowanie doskonalących się nauczycieli, sprzyjanie pozytywnym relacjom interpersonalnym, zachęcanie uczniów do udziału w podejmowanych działaniach, udzielanie wsparcia finansowego i technicznego,
- nauczyciele — dzięki traktowaniu uczniów w sposób podmiotowy, dostarczaniu pozytywnych wzorów zachowań, umiejętne pozyskiwanie uczniów i rodziców do udziału w podejmowanych działaniach, stałe doskonalenie się i konstruktywne współdziałanie z zespołem pedagogicznym,
- szkolny specjalista (pedagog / psycholog) — dzięki kompetencjom w zakresie wychowania i profilaktyki, skutecznej współpracy z całą społecznością szkolną, dostarczaniu konstruktywnych wzorów postępowania, stałemu doskonaleniu się i propagowaniu działań profilaktycznych poprzez własny styl życia,
- rodzice — poprzez wiedzę na temat potrzeb rozwojowych dzieci oraz możliwych zagrożeń i sposobów przeciwdziałania im, prowadzenie konstruktywnego stylu życia, skuteczną współpracę ze szkołą.

Standard 8 — Organizacja profilaktyki w szkole

Szkolna profilaktyka powinna być zaprojektowana w postaci szkolnego programu profilaktyki i realizowana za pośrednictwem szeregu programów profilaktycznych.

Szkolny program profilaktyki to projekt uzupełniających wychowanie systemowych rozwiązań, ukierunkowanych na:

- wspomaganie ucznia w radzeniu sobie z trudnościami, które zagrażają prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu,
- likwidowanie i / lub ograniczanie czynników ryzyka zaburzających prawidłowy rozwój i dezorganizujących zdrowy styl życia,
- wzmacnianie czynników chroniących, sprzyjających prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu.

Program profilaktyczny — jako odpowiednio dobrany i usystematyzowany zbiór treści, których realizacja prowadzi do określonych zmian w jakości funkcjonowania jednostki lub grupy — obejmuje:

- szczegółowe cele i zadania,
- uporządkowane treści,
- zalecenia związane z organizacją i sposobem realizacji treści programowych,
- wykaz niezbędnych środków dydaktycznych,
- wykaz literatury dla prowadzącego i zajęcia ucznia,
- procedurę dokonywania ewaluacji programu.

Standard 9 — Realizatorzy profilaktyki

Profilaktyka powinna być realizowana nie tylko przez osoby z zewnątrz, ale przede wszystkim przez członków społeczności szkolnej:

- profilaktyka pierwszorzędowa — może być realizowana przez wychowawców klas, nauczycieli przedmiotowych (jako uzupełnienie programu nauczania danego przedmiotu) czy wolontariuszy (rodziców, uczniów, personel pomocniczy organizujący np. działania alternatywne), przy wsparciu psychologów, pedagogów i innych specjalistów,
- profilaktyka drugorzędowa — powinna być realizowana przez specjalistę szkolnego (pedagoga / psychologa) z wykorzystaniem programów rówieśniczych oraz przy wsparciu innych specjalistów (socjoterapeutów, trenerów), np. z poradni psychologiczno-pedagogicznej,
- profilaktyka trzeciorzędowa — jej realizacją powinni zająć się głównie psycholodzy, psychoterapeuci, lekarze, pracownicy socjalni i specjaliści z zakresu resocjalizacji.

Ważne jest zintegrowanie działań profilaktycznych szkoły z działaniami prowadzonymi w tym zakresie w środowisku lokalnym. We wszystkich społecznościach lokalnych funkcjonują instytucje i organizacje, które ze względu na swój profil podejmują działania z zakresu prewencji zachowań ryzykownych. Zgodnie

z założeniami współczesnej profilaktyki instytucje te powinny ze sobą współpracować, a szkoła winna stanowić jedno z ogniw takiej koalicji. Zintegrowanie działań podejmowanych przez szkołę we współpracy z rodzicami oraz przez gminne i miejskie komisje rozwiązywania problemów alkoholowych, ośrodki pomocy społecznej, sądy rodzinne, powiatowe centra pomocy rodzinie, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, placówki służby zdrowia, gminne i miejskie ośrodki kultury stanowi podstawowy warunek skuteczności oddziaływań profilaktycznych¹⁶.

Standard 10 — Ocena skuteczności profilaktyki

Prowadzone w szkole działania profilaktyczne powinny być poddawane stałej ewaluacji, czyli ocenie ich skuteczności. Może jej dokonać zespół reprezentantów środowiska szkolnego (ewaluacja wewnętrzna), zespół specjalistów z zewnątrz (ewaluacja zewnętrzna) lub zespół szkolny pod kierownictwem zewnętrznego specjalisty (ewaluacja mieszana).

Ocenie powinien być poddany zarówno przebieg podjętych działań profilaktycznych (ewaluacja procesu), jak i bezpośredni oraz odroczony efekt tych działań (ewaluacja wyniku).

Programy profilaktyczne realizowane w szkołach adresowane są do grup, a nie do jednostek, nie mogą więc uwzględniać specyficznego zestawu czynników ryzyka charakterystycznych dla poszczególnych dzieci (nie zmieniają np. głęboko patologicznej rodziny ucznia) — ich celem jest modyfikacja czynników wspólnych dla wszystkich agresorów. Jak wskazują badania¹⁷, u większości agresywnych młodych ludzi, niezależnie od pierwotnych przyczyn zaburzonego zachowania, występują pewne specyficzne deficyty utrudniające przystosowanie społeczne i skazujące ich na rolę „dewiantów”. Są to przede wszystkim deficyty w zakresie wartości i norm społecznych oraz ważnych umiejętności życiowych, torujące zresztą drogę nie tylko agresji, ale także innym zachowaniom problemowym. W związku z tym właśnie zapobieganie tym deficytom lub wyrównywanie ich, kiedy już się pojawiają, powinno być najważniejszym elementem działań profilaktycznych szkoły. Treści zajęć profilaktycznych winny zatem przede wszystkim uwzględniać¹⁸:

- przekazywanie wartości i norm społecznych,
- ćwiczenie najważniejszych umiejętności psychologicznych i społecznych,
- korygowanie błędnych spostrzeżeń i przekonań dotyczących innych ludzi poprzez ukazywanie rzeczywistych intencji,
- informowanie o konsekwencjach zachowań ryzykownych, uwzględniające edukację prawną.

¹⁶ *Agresja i przemoc w szkolnych działaniach profilaktycznych. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*. Warszawa: MENiS 2004, s. 9.

¹⁷ J. SZYMAŃSKA: *Program profilaktyki w praktyce szkolnej*. W: *Profilaktyka w szkole. Poradnik dla nauczycieli...*, s. 35—36.

¹⁸ Tamże, s. 40.

Zaprezentowane wyżej standardy szkolnej profilaktyki opisują stan idealny, jednak, jak pokazuje rzeczywistość, wiele szkół nie radzi sobie z ich wdrażaniem i realizacją — typowa zawartość szkolnego programu profilaktyki wygląda następująco¹⁹:

- działania w większości adresowane są do uczniów, propozycja dla ich rodziców jest uboga lub w ogóle jej brak,
- przeważają zajęcia informacyjno-edukacyjne,
- tematyka zajęć profilaktycznych jest bardzo ograniczona.

Pedagodzy zaangażowani w działania profilaktyczne podkreślają ponadto, że konstruowanie i realizację programu adekwatnego do potrzeb utrudniają im następujące czynniki:

- zbyt mała wiedza nauczycieli dotycząca metod i narzędzi diagnozy, ewaluacji i psychologii rozwojowej oraz brak umiejętności stosowania aktywnych metod pracy z grupą,
- niedostateczne wsparcie ze strony specjalistów spoza szkoły, przede wszystkim z poradni,
- brak w szkole pedagoga lub psychologa, który koordynowałby poszczególne etapy działań,
- zbyt małe zaangażowanie innych nauczycieli, lekceważenie i brak wiary w skuteczność podejmowanych działań,
- lęk dyrektora i nauczycieli przed ujawnieniem problemów, co mogłoby wpłynąć na zmianę pozytywnego wizerunku szkoły; ogólna niechęć do zmian i podejmowania nowych działań,
- brak wsparcia ze strony samorządów lub wsparcie nieadekwatne do potrzeb (np. zakup jednego programu profilaktycznego dla wszystkich szkół, często realizowanego przez osoby spoza szkoły),
- mała liczba godzin dydaktycznych do dyspozycji dyrektora i wychowawcy, co wiąże się z brakiem czasu na realizację treści programowych,
- niewielkie zainteresowanie i wsparcie ze strony rodziców,
- zły klimat i dezintegracja grona pedagogicznego,
- nierzetelne odpowiedzi uczniów i rodziców w fazie diagnozy.

Niezależnie od zaangażowania całej społeczności szkolnej, osobą, od której w ogromnym stopniu zależy skuteczność podejmowanych działań profilaktycznych, jest nauczyciel — jako osoba znacząca ma on możliwość modyfikowania nieprawidłowych zachowań uczniów, dysponując odpowiednim repertuarem wzmocnień. Należy jednak pamiętać, że wartości, norm i umiejętności życiowych nie może nauczyć osoba, która sama nie respektuje tych norm i wartości w relacjach z ludźmi ani nie posiada podstawowych umiejętności. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na porównanie wskazywanych w literaturze²⁰ elementów klimatu

¹⁹ Tamże, s. 21—22.

²⁰ J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: CMPPP 2000, s. 141—146.

społecznego sprzyjającego powstawaniu agresji i przemocy w szkole oraz obserwowanych przez nauczycieli problemów wewnątrz kadry pedagogicznej (tabela 159).

TABELA 159. Porównanie wskazywanych w literaturze przedmiotu elementów klimatu społecznego szkoły sprzyjającego agresji i przemocy z obserwowanymi przez nauczycieli problemami wewnątrz kadry pedagogicznej

Elementy klimatu społecznego szkoły sprzyjające powstawaniu agresji i przemocy	Problemy wewnątrz kadry pedagogicznej obserwowane przez nauczycieli
<ul style="list-style-type: none"> — negatywna, bierna rola dyrektora, — chaos organizacyjny, — bezosobowe relacje nauczyciel — uczeń, — brak przejrzystych oczekiwań szkoły i jasnych zasad dyscypliny, — brak ujednoliconego i jasnego dla wszystkich systemu oceniania osiągnięć, w tym zachowań uczniów, — nadmierny rygor i restrykcje, — nieuwzględnianie interesów i oczekiwań uczniów, — pozbawienie uczniów wpływu na tworzenie szkoły i jej reguł, — słaba komunikacja między uczniami, nauczycielami i rodzicami, — odsuwanie rodziców od decydowania o sprawach szkoły, — konflikty między nauczycielami, — brak pozytywnej tradycji szkoły, — brak oferty zajęć pozalekcyjnych, — niskie kompetencje i morale nauczycieli, — niskie kompetencje i morale uczniów. 	<ul style="list-style-type: none"> — autorytarny styl zarządzania, — niechęć dyrektora do podejmowania odpowiedzialności za szkołę, manipulowanie radą pedagogiczną i rodzicami, aby wymusić określone decyzje, — tworzenie się koterii i koalicji wewnątrz kadry pedagogicznej, — brak zaufania i solidarności, — niechęć do współpracy i wzajemna rywalizacja nauczycieli (najczęściej związana z awansem), chęć udowodnienia, że jest się najlepszym, nawet kosztem kolegów, — zawiść (zwłaszcza o nagrody, przydział nadgodzin i o awans zawodowy), — brak wsparcia w trudnych sytuacjach (ujawnienie trudności wychowawczych naraża na szyderstwa i uzyskanie opinii osoby nieudolnej), — wzajemna agresywność, — przenoszenie konfliktów na uczniów, — brak lub słaba komunikacja, — stosowanie przez nauczycieli własnych zasad i kryteriów oceniania osiągnięć uczniów, niezgodnie z przyjętym w szkole systemem oceniania, brak konsekwencji, — łamanie regulaminu i nieszanowanie praw ucznia, — niski samokrytycyzm, postawa „ja zawsze mam rację”, — niewielka wiedza z zakresu psychologii rozwojowej, — brak kompetencji wychowawczych, zwłaszcza reagowania w sytuacjach trudnych, spychanie interwencji wychowawczych i profilaktycznych na pedagoga i dyrektora, — brak czasu dla uczniów, — lęk przed rodzicami uczniów, — niechęć do innowacji i zmian;

ŹRÓDŁO: J. SZYMAŃSKA: *Program profilaktyki w praktyce szkolnej*. W: *Profilaktyka w szkole. Poradnik dla nauczycieli*. Red. B. KAMIŃSKA-BUŚKO, J. SZYMAŃSKA. Warszawa: CMPPP 2005, s. 30.

5.2.2. Przeciwdziałanie przemocy w szkole — systematyka działań

Skuteczne przeciwdziałanie zjawisku przemocy rówieśniczej wymaga podjęcia działań systemowych, obejmujących swoim zasięgiem wszystkich członków danej społeczności, w tym przypadku — społeczności szkolnej. Schemat takich właśnie kompleksowych działań interwencyjnych opracowali S. Guerin i E. Hennessy²¹. Ponieważ wydaje się on użyteczny z praktycznego punktu widzenia (i odpowiada wyżej opisanym standardom), zostanie poniżej dokładniej scharakteryzowany.

Omawiany model interwencyjny wyznacza szczegółowe zadania dla dyrektora, pedagoga / psychologa szkolnego, nauczycieli i rodziców. Jego skuteczność zależy zarówno od indywidualnych kompetencji wymienionych osób, jak i od ich umiejętności dzielenia się doświadczeniem, współpracy w zespole oraz elastycznego wyznaczania kolejnych zadań. W ramach proponowanych działań wyróżnić można:

- zadania dla dyrektora szkoły,
- zadania dla pedagoga / psychologa szkolnego,
- zadania dla nauczycieli,
- zadania dla rodziców.

Zadania dla dyrektora szkoły

Głównym zadaniem osoby zarządzającej szkołą jest koordynacja wszystkich działań zmierzających do przeciwdziałania przemocy rówieśniczej. Opracowana w tym celu strategia powinna określać, jakiego typu akty prześladowania występują w danej społeczności i jak najskuteczniej można je wyeliminować. W działania interwencyjne należy zaangażować jak największą część społeczności szkolnej, zasadne może być też rozważenie konieczności włączenia w nie osób trzecich, tj. lekarzy, pielęgniarek, przedstawicieli policji czy straży miejskiej. Planowanie tego typu strategii powinno uwzględniać następujące etapy:

- **Ocena systemu wartości danej społeczności** — zakłada odpowiedź na pytania o to, jakie wartości są ważne dla nauczycieli, uczniów i rodziców, jakimi wartościami kierują się oni w swoim postępowaniu. Na tej podstawie można opracować normy postępowania obowiązujące w całej społeczności szkolnej (np. „szanuj siebie, szanuj innych, szanuj własność grupy”).
- **Zdefiniowanie pojęcia „mobbing”** — wykorzystując różne metody, tj. dyskusje, wywiady, rysowanie scenek związanych z przemocą i ich omawianie, należy ustalić, co nauczyciele, rodzice i uczniowie rozumieją pod pojęciem „prześladowanie”. Pozwoli to dostrzec najważniejsze różnice w pojmowaniu samego zjawiska i uchroni członków społeczności przed podejmowaniem sprzecznych działań.

²¹ S. GUERIN, E. HENNESSY: *Przemoc i prześladowanie w szkole...*, s. 41—57.

- **Określenie skali problemu** — interwencja może być skuteczna tylko wtedy, kiedy zostanie opracowana dla konkretnego środowiska, dlatego na tym etapie planowania trzeba określić (posługując się np. anonimową ankietą), jakiego typu prześladowanie występuje w danej grupie najczęściej, gdzie ma ono miejsce i czy uczniowie informują o nim nauczycieli lub rodziców.
- **Opracowanie konkretnych procedur** — w opracowanie tych procedur i ich realizację powinna być zaangażowana jak największa część społeczności szkolnej. W perspektywie całej szkoły lub klasy skuteczną metodą przeciwdziałania prześladowaniom jest udzielanie koleżeńskiego wsparcia, w związku z tym uczniowie powinni być wyszkoleni w zakresie podstawowych umiejętności doradczych i technik rozwiązywania problemów — wydaje się to szczególnie istotne z uwagi na fakt, że mobbing często pozostaje zjawiskiem ukrytym²², ponieważ jego świadkowie nie wiedzą, jak zareagować, i boją się narażać prześladowcom. Dodatkowo każda klasa powinna zanalizować swoje najbliższe środowisko pod kątem ryzyka wystąpienia w nim aktów prześladowania, by poprzez odpowiednie zmiany w otoczeniu lub lepszy nadzór nad miejscami szczególnego zagrożenia zmniejszyć prawdopodobieństwo pojawienia się rówieśniczej agresji. Oprócz metod angażujących całą grupę, szkoła musi wypracować czytelne procedury uruchamiane w momencie zgłoszenia aktu przemocy, które będą precyzyjnie określać, kiedy dyrekcja zobligowana jest podjąć interwencję, kiedy wzywani są rodzice, jakie sankcje należy zastosować wobec sprawców i jak wspierać ofiary. Warunkiem skuteczności tych procedur jest konsekwentne ich stosowanie. Każdy system reagowania powinien uwzględniać następujące założenia²³:
 - należy reagować na każdą sytuację, w której występuje agresja i przemoc — brak reakcji komunikuje uczniom, że mają prawo tak się zachowywać,
 - doraźne sytuacje wymagają szybkich i zdecydowanych działań,
 - ważne jest wykazywanie troski o ucznia (zarówno ofiarę, jak i sprawcę); należy wskazywać na zachowania nieaprobowane i wyrażać brak zgody na stosowanie agresji,
 - każda sytuacja musi być wnikliwie rozpatrzona,
 - konieczne jest współdziałanie między nauczycielami i wzajemne udzielanie sobie wsparcia.
- **Ocena skuteczności wybranych metod i ewentualna ich weryfikacja** — wszystkie zastosowane strategie interwencyjne muszą podlegać ewaluacji, by można było wprowadzić w nich zmiany, jeśli okażą się nieskuteczne. Najlepszym sposobem oceny podjętych działań jest przeprowadzenie ankiet typu pre-test/retest (przed wprowadzeniem programu i po pewnym okresie jego realizacji). Skuteczną formę ewaluacji stanowi też dyskusja na temat prowadzonych

²² H. COWIE, P. WALLACE: *Peer Support in Action — From Bystanding to Standing* by. London: Sage 2000.

²³ *Agresja i przemoc w szkolnych działaniach profilaktycznych. Poradnik metodyczny...* s. 14.

działań zaradczych i konieczności dokonania w nich modyfikacji, odbywająca się z udziałem przedstawicieli wszystkich zaangażowanych grup, czyli pracowników szkoły, uczniów i rodziców.

Zadania dla pedagoga / psychologa szkolnego

- Zadania pedagoga lub psychologa szkolnego obejmują przede wszystkim pracę ze sprawcami i ofiarami przemocy. Pracę z konkretnym uczniem należy rozpocząć od określenia jego roli w aktach agresji, co w przypadku np. prowokujących ofiar lub osób podjudzających prześladowcę nie jest łatwe. W celu postawienia trafnej diagnozy trzeba zatem zebrać jak najwięcej informacji o uczniu, zarówno od niego samego, jak i od rodziców oraz pracowników szkoły lub instytucji, w której incydenty związane z prześladowaniem mają miejsce. Kiedy rola ucznia zostanie jednoznacznie ustalona, można wybrać najwłaściwszą strategię interwencyjną.
- **Praca z ofiarami** — jedną z najskuteczniejszych metod w pracy z ofiarami prześladowań jest trening asertywności ukierunkowany na uczenie właściwych sposobów radzenia sobie z zaczepkami i prowokacją. Dzięki tak prowadzonemu treningowi uczniowie zdobywają umiejętność pozyskiwania wsparcia od świadków zajścia, kształtowania adekwatnego poczucia własnej wartości i samodzielnego uwalniania się od sytuacji mającej znamiona prześladowania. Prowadzony w szkołach trening asertywności w znacznym stopniu zmniejsza częstotliwość występowania agresywnych zachowań²⁴. W przypadku tzw. „prowokujących ofiar” dodatkowo pomocne może być uczenie adekwatnej oceny sytuacji lub postępowania poprzedzającego incydenty prześladowania, co daje im możliwość modyfikacji swojego zachowania i tym samym zmniejsza prawdopodobieństwo wystąpienia kolejnych aktów agresji.
- **Praca ze sprawcami** — w pracy z prześladowcami sprawdza się tzw. podejście „bez obwiniania” (podejście grupy wsparcia), opracowane przez B. Maines i G. Robinsona²⁵, zwłaszcza gdy grupa stale dręczy jedną osobę lub kilkoro tych samych uczniów. Zachowanie grupy jest tutaj przedstawiane jako problem, za którego rozwiązanie odpowiedzialni są jej członkowie. Praca polega na przeprowadzeniu z prześladowcami serii dyskusji dotyczących skutków przemocy (bez przypisywania winy poszczególnym osobom), odczuć ofiary i możliwych sposobów udzielenia jej pomocy. Nadrzędnym celem kolejnych spotkań jest wzmocnienie postanowienia podjęcia pozytywnych działań.
- **Praca z prześladowcami i ofiarami** — we wspólnej pracy zaleca się tzw. strategię „wspólnej troski” A. Pikasa²⁶, obejmującą trzy etapy:

²⁴ S. SHARP, H. COWIE: *Empowering Pupils to Take Positive Action Against Bullying*. In: *School Bullying: Insights and Perspectives*. Eds. P.K. SMITH, S. SHARP. London: Routledge 1994.

²⁵ B. MAINES, G. ROBINSON: *The No Blame Approach*. Bristol: Lucky Duck 1992.

²⁶ A. PIKAS: *The Common Concern Method for the Treatment of Mobbing*. In: *Bullying: An International Perspective*. Eds. E. ROLAND, E. MUNTHE. London: David Fulton Publishers 1989.

- przeprowadzenie indywidualnych, dziesięciominutowych wywiadów z wszystkimi członkami grupy, w której dochodzi do incydentów prześladowania — zarówno ze sprawcami, jak i ofiarami,
- odbycie z każdym uczniem krótkiej rozmowy nawiązującej do zaistniałej sytuacji,
- zorganizowanie spotkania grupowego, mającego na celu rozwinięcie w grupie troski o ofiarę.

Każdy kolejny etap trwa mniej więcej tydzień.

Równoległe z pracą ze sprawcami i ofiarami przemocy pedagog/psycholog szkolny może prowadzić działalność profilaktyczną w grupach młodzieży potencjalnie zagrożonej prześladowaniem²⁷.

Zadania dla nauczycieli

Działania nauczycieli/wychowawców powinny ogniskować się na pracy z całą grupą lub klasą, przede wszystkim poprzez systematyczne i planowe prowadzenie programów profilaktycznych, których głównym celem jest przekazywanie informacji na temat przyczyn przemocy rówieśniczej, jej skutków i możliwych sposobów przeciwdziałania. Do technik zalecanych podczas prowadzenia tego typu zajęć należą: dyskusja, odgrywanie scenek, analiza treści, pokazy wideo. Zadaniem nauczyciela jest ponadto analiza konkretnych, zgłoszonych mu przypadków aktów agresji — musi on sprawdzić, na jakich podstawach opiera się oskarżenie, przeprowadzić rozmowę z ofiarą i prześladowcami oraz zdecydować o konieczności powiadomienia rodziców, dyrekcji czy pedagoga/psychologa szkolnego (zgodnie z ustalonymi przez szkołę procedurami).

W rozmowach z dziećmi — ofiarami przemocy należy pamiętać, aby²⁸:

- powiedzieć dziecku o swoich intencjach, okazać akceptację,
- dostosować się do jego komunikacji werbalnej i niewerbalnej,
- uważnie słuchać,
- zadawać pytania ułatwiające nawiązanie kontaktu, unikać pytań zbyt dociekliwych,
- dawać czas na udzielenie odpowiedzi,
- nie oceniać dziecka ani zdarzeń, które przedstawia,

²⁷ Wymienione zadania pedagoga/psychologa szkolnego są spójne z zadaniami pedagoga społecznego, do których należy prowadzenie działań profilaktycznych i kompensacyjnych oraz przygotowanie jednostki do satysfakcjonującej partycypacji społecznej. Por. A. RADZIEWICZ-WINNICKI: *Pedagogika społeczna*. Warszawa: WAiP 2008, s. 617; E. MARYNOWICZ-HETKA: *Akademickie studia pedagogiczne (nienauczyielskie) w reformującej się szkole wyższej — problemy do dyskusji*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 3—4, s. 44—45; J. PIEKARSKI: *The Issue of Professional Knowledge in Social Work*. In: *European Dimensions in Training and Practice of the Social Professions*. Eds. E. MARYNOWICZ-HETKA, A. WAGNER, J. PIEKARSKI. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk” 1999, s. 240.

²⁸ *Agresja i przemoc w szkolnych działaniach profilaktycznych. Poradnik metodyczny...*, s. 16.

- pomagać mu nazwać uczucia,
- pokazywać jego mocne strony,
- doceniać odwagę dziecka, gdy mówi o bolesnych dla siebie wydarzeniach,
- uszanować odmowę i lęk, gdy nie wskazuje sprawców,
- przypomnieć dziecku prawa, które je chronią,
- informować je o wszystkich działaniach, które zamierza podjąć nauczyciel i przedstawiciele szkoły.

Każdą przeprowadzoną przez nauczyciela interwencję należy odnotować w dokumentacji szkolnej. W przypadku braku efektu interwencji doraźnej nauczyciel powinien podjąć dalsze działania²⁹:

- Przeprowadzić rozmowę z uczniem o jego zachowaniu:
 - jeśli w zdarzeniu uczestniczyła więcej niż jedna osoba, trzeba rozmawiać z każdym uczestnikiem osobno, zaczynając od lidera grupy,
 - miejscem rozmów powinno być pomieszczenie zapewniające spokój i brak świadków,
 - nauczyciel, który decyduje się na przeprowadzenie rozmowy, musi jasno określić jej cel oraz opisać zachowanie będące powodem rozmowy,
 - sprawcy (sprawcom) należy przekazać jednoznaczny komunikat o braku akceptacji zachowania agresywno-przemocowego,
 - trzeba dać uczniowi szansę wypowiedzenia się na temat zachowania będącego powodem interwencji, omówić z nim skutki przejawianych zachowań oraz poinformować go o potrzebie spotkania z rodzicami.
- Omówić z rodzicami zachowanie dziecka i ustalić strategię współpracy rodziców ze szkołą:
 - ustalić zasady współpracy,
 - opracować projekt kontraktu dla dziecka, w którym określone zostaną zachowania nieakceptowane oraz oczekiwania względem niego,
 - ustalić katalog kar i nagród, terminy wykonania poszczególnych zadań oraz wyznaczyć hierarchię konsekwencji i zasady odzyskiwania przywilejów.
- Wspólnie z dzieckiem i rodzicami przyjąć ostateczną wersję kontraktu.
- Monitorować realizację kontraktu.

W przypadku niewywiązywania się z przyjętego kontraktu szkoła powinna podjąć dalsze działania, w tym także te wynikające z przepisów prawa.

Zadania dla rodziców

Działania mające na celu zapobieganie przemocy rówieśniczej podejmowane przez szkołę będą mało skuteczne, jeśli nie zostaną wsparte przez rodziców. Czasami uczniowie, którzy obawiają się zgłaszania konkretnych przypadków przemocy wychowawcom, mówią o nich rodzicom, dlatego tak ważne jest, by zachęcać

²⁹ Tamże, s. 15.

rodziców do podejmowania dyskusji na temat prześladowania ze swoimi dziećmi i do konsekwentnego reagowania na zachowania dziecka także w domu. Rodzice powinni wyjaśniać powody, dla których pewne zachowania są nie do przyjęcia (np. ukazując ich konsekwencje), a także modelować właściwe sposoby zwracania się do innych oraz traktowania innych i siebie z szacunkiem. Oczywiście, nie wszyscy rodzice wiedzą, jak to robić — w takich sytuacjach pomocny może się okazać omawiany wcześniej Trening umiejętności rodzicielskich³⁰, prowadzony przez terapeutę lub pedagoga / psychologa szkolnego. Ważne jest też, aby wyczulić rodziców na symptomy mogące wskazywać na prawdopodobieństwo prześladowania, np. na to, że dziecko często bywa przestraszone bez wyraźnego powodu, niechętnie chodzi do szkoły, wraca do domu pokryte siniakami lub przynosi zniszczone rzeczy.

Opisane powyżej działania interwencyjne przyniosą spodziewany efekt tylko wtedy, kiedy poszczególni członkowie społeczności szkolnej będą ze sobą w otwarty sposób współpracować i stale monitorować przebieg równolegle prowadzonej pracy, by w razie konieczności odpowiednio ją modyfikować. Czasami jest to trudne z uwagi na fakt, że nie wszyscy chcą się zaangażować w takim samym stopniu, a niektórzy zniechęcają się, gdy rezultaty ich pracy nie są widoczne od razu. Warto jednak pamiętać, że tylko działania systematyczne, planowe i konsekwentne mogą doprowadzić do pozytywnych i trwałych zmian.

5.2.3. Trening Zastępowania Agresji (ART) jako kompleksowa metoda zapobiegania zaburzeniom zachowania wśród uczniów

Odpowiedzią na narastającą bezradność nauczycieli i wychowawców wobec nasilającego się zjawiska agresji w relacjach rówieśniczych może być wprowadzanie na szeroką skalę do szkół wielostronnych programów interwencyjnych zorientowanych na zmianę zachowania. Przykładem takiego programu jest opracowany przez A.P. Goldsteina³¹ Trening Zastępowania Agresji (ART), opierający się na założeniu, że każde agresywne zachowanie jest uwarunkowane zarówno czynnikami zewnętrznymi, jak i wewnętrznymi. Wśród najważniejszych czynników zewnętrznych wymienia się wpływy rodziny, rówieśników oraz mediów, natomiast do czynników wewnętrznych zaliczane są następujące deficyty:

³⁰ S. GUERIN, E. HENNESSY: *Przemoc i prześladowanie w szkole...*, s. 26.

³¹ Tamże.

- brak lub niedostatek wielu umiejętności osobistych, interpersonalnych i społeczno-poznawczych,
- impulsywność w zaspokajaniu codziennych potrzeb i realizacji długoterminowych celów,
- egocentryczny, konkretny i prymitywny sposób podejmowania decyzji moralnych.

Zgodnie z takim rozumowaniem Trening Zastępowania Agresji jest poznawczo-behawioralnym programem interwencyjnym, który odnosi się do każdego z powyższych deficytów w trzech komplementarnych komponentach: treningu umiejętności prospołecznych, treningu kontroli złości i treningu wnioskowania moralnego.

Trening umiejętności prospołecznych jako behawioralny komponent ART

Trening umiejętności prospołecznych został opracowany z myślą o młodzieży agresywnej, jednak z powodzeniem jest również stosowany wobec osób, które są nieśmiałe, zamknięte w sobie, niedojrzałe lub przejawiają inne, niezwiązane z agresją, deficyty umiejętności interpersonalnych. Jego głównym celem jest nauczanie młodych ludzi, co „powinni robić” w trudnych sytuacjach. Procedury treningowe wywodzą się z modelu społecznego uczenia się zachowań deficytowych, zaproponowanego przez Bandurę³², oraz badań nad optymalnymi metodami nauczania dla różnych kategorii młodzieży agresywnej³³.

Trening obejmuje 50 umiejętności, z których każda została podzielona na kroki behawioralne. Kolejne kroki są modelowane w scenkach przez trenerów i odgrywane przez każdego trenującego podczas sesji. Osoby odgrywające role otrzymują informacje zwrotne od członków grupy i są chwalone (pozytywnie wzmacniane) za zachowanie jak najbardziej zbliżone do wzorcowego. Elementem transferu są zadania domowe, polegające na praktykowaniu ćwiczonych umiejętności w życiu codziennym — przebieg wykonania tej pracy jest omawiany na kolejnej sesji treningowej³⁴.

W standardowym, 10-tygodniowym programie ART ćwiczone umiejętności są z góry wyznaczone, jednak — gdy planuje się dłuższy trening — poszczególne umiejętności można dobierać, uwzględniając mocne i słabe strony trenujących.

³² A. BANDURA: *Aggression: A Social Learning Analysis*. New York: Englewood Cliffs 1973.

³³ A.P. GOLDSTEIN, B. GLICK, J.C. GIBBS: *ART. Program Zastępowania Agresji*. Warszawa: Instytut Amity 2004.

³⁴ HOLLIN C.R., BROWNE D., PALMER E.J.: *Przestępczość wśród młodzieży. Rozpoznanie zjawiska, diagnozowanie i profilaktyka*. Gdańsk 2004.

Trening kontroli złości jako emocjonalny komponent ART

Trening kontroli złości został opracowany przez E.L. Feindler i współpracowników³⁵, na podstawie wcześniejszych prac R.W. Novaco³⁶ i D.H. Meichenbauma³⁷ dotyczących kontroli gniewu i zaszczepiania stresu. Ten komponent ART ma w założeniu realizować dwa powiązane ze sobą cele: zmniejszać wzbudzenie złości u osób chronicznie agresywnych oraz dostarczać środków samokontroli w momencie wybuchu gniewu — jego główne zadanie polega na nauczaniu młodych ludzi, czego „nie powinni robić” w sytuacjach trudnych.

Trening rozpoczyna się od zidentyfikowania przez uczestników zewnętrznych i wewnętrznych czynników wyzwalających ich złość (wyzwalacze) oraz osobistych oznak i symptomów fizjologicznych towarzyszących pojawieniu się gniewu (sygnały). Następnie wprowadzane są tzw. reduktory — techniki zmniejszania pobudzenia (np. liczenie wstecz, głębokie oddychanie, przywoływanie spokojnych obrazów i wyobrażenia długoterminowych konsekwencji) oraz monity — wypowiedzi autoinstrukcyjne, mające na celu reinterpretację i rozładowanie wyzwalaczy wewnętrznych. Ostatnimi elementami cyklu treningowego są: samoocena, czyli nagrodzenie się za opanowanie złości i użycie odpowiedniej umiejętności prospołecznej, alternatywnej dla gniewu i agresji. W ramach zadania domowego trenujący wypełniają raporty kontroli złości, gdzie odnotowują, jakie sytuacje pomiędzy sesjami wywołały ich złość i jak sobie z nimi poradzili.

Trening wnioskowania moralnego jako poznawczy komponent ART

Ostatni komponent ART został opracowany na podstawie analizy badań L. Kohlberga³⁸, które wykazały, że dyskutowanie serii dylematów moralnych przez młodzież znajdującą się na różnych poziomach rozwoju moralnego wywołuje dysonans poznawczy, podnoszący wnioskowanie moralne do najwyższego poziomu prezentowanego przez rówieśników w grupie. Może się wydawać zaskakujące, że większość antyspołecznej młodzieży podkreśla wagę wartości moralnych, takich jak dotrzymywanie obietnic, mówienie prawdy, pomaganie innym, ratowanie życia, uczciwość oraz przestrzeganie prawa³⁹. Znaczna jej część pro-

³⁵ E.L. FEINDLER, R.B. ECTON: *Adolescent Anger Control: Cognitive — Behavioral Techniqs*. New York 1986.

³⁶ R.W. NOVACO: *Anger Control: The Development and Evaluation of an Experimental Treatment...*

³⁷ D.H. MEICHENBAUM: *Cognitive — Behavior Modification: An Integrative Approach*. New York: Plenum Press 1977.

³⁸ *Collected Papers on Moral Development and Moral Education*. Ed. L. KOHLBERG. Cambridge, M.A: Harvard University 1973.

³⁹ V.R. GREGG, J.C. GIBBS, K.S. BASINGER: *Patterns of Developmental Delay in Moral Judgment by Male and Female Delinquents*. „Merrill — Palmer Quarterly”, No. 40: 1994.

ponuje także odpowiedzialne decyzje w hipotetycznych, trudnych sytuacjach społecznych⁴⁰.

- Prowadzona w trakcie treningu wnioskowania moralnego dyskusja obejmuje⁴¹:
- przedstawienie sytuacji, która stwarza problem moralny, i poszukiwanie — wspólnie z uczestnikami — możliwych sposobów zachowania się w tej sytuacji wraz z ich uzasadnieniem,
 - analizę konsekwencji różnych sposobów zachowania się w sytuacji problemowej,
 - analizę uczuć wszystkich osób zaangażowanych w problem.

Dokonując określonych wyborów, grupa nie tylko rozwija bardziej dojrzałe sposoby wnioskowania moralnego, lecz także identyfikuje wspólne wartości, leżące u podstaw podejmowanych przez nią decyzji. W trakcie kolejnych sesji wielu uczestników odkrywa, że dojrzała moralność jest postawą większości i że oni sami oraz inni ludzie posiadają pozytywny potencjał moralny. Prawdopodobnie z tego powodu młodzież uczestnicząca w treningu, pytana o wrażenia dotyczące programu, często wskazuje trening wnioskowania moralnego jako komponent cieszący się największą popularnością. Jednocześnie ostatni element ART w największym stopniu odpowiada za to, czy nabyte w trakcie treningu umiejętności prospołeczne i zwiększona kontrola złości będą stosowane przez uczestników w codziennym życiu.

Skuteczność Treningu Zastępowania Agresji została potwierdzona w licznych badaniach ewaluacyjnych⁴². W odniesieniu do środowiska szkolnego idealną sytuacją jest objęcie treningiem całej społeczności (nauczyciele, uczniowie, pracownicy administracyjni), co pozwala na tworzenie klimatu ART w szkole i podejmowanie interwencji bezpośrednio po pojawieniu się aspołecznego zachowania. Kiedy nie jest to możliwe, dobrze, jeśli procedury treningowe zna przynajmniej pedagog / psycholog szkolny i kilku nauczycieli, pozwala to bowiem na prowadzenie grup treningowych w ramach zajęć pozalekcyjnych i / lub godzin wychowawczych.

5.2.4. Prawne konsekwencje zachowań agresywnych⁴³

W praktyce edukacyjnej zdarzają się sytuacje, w których zastosowanie strategii interwencyjnych okazuje się niewystarczające. Konieczne jest wówczas odwołanie

⁴⁰ J.C. GIBBS, G.B. POTTER, A.P. GOLDSTEIN: *The EQUIP Program: Teaching Youth to Think and Act Responsibly Through a Peer — Helping Approach*. Champaign, IL: Research Press 1995.

⁴¹ *Trening Zastępowania Agresji (ART)*. Red. J. MORAWSKI. Warszawa: Instytut „Amity” 2005.

⁴² A.P. GOLDSTEIN, B. GLICK, J.C. GIBBS: *ART. Program Zastępowania Agresji...*

⁴³ Oprac. na podstawie: *Agresja i przemoc w szkolnych działaniach profilaktycznych. Poradnik metodyczny...*, s. 17—21.

się do przepisów prawa. Najważniejszym aktem prawnym zawierającym przepisy odnoszące się do zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży jest Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich z dnia 26 października 1982 r. (DzU z 2002 r., Nr 11, poz. 109 ze zm.). Przepisy mające bezpośrednie odniesienie do sytuacji szkolnych zostaną poniżej krótko scharakteryzowane.

Ustawa w art. 1 § 1 precyzuje pojęcie nieletniego, określając, w stosunku do kogo i w jakim zakresie jej przepisy mogą być stosowane. Można je zatem stosować:

- w zakresie zapobiegania i zwalczania demoralizacji — wobec osób o nieoznaczonej dolnej granicy wieku do lat 18,
- w zakresie postępowania w sprawach o czyny karalne — wobec osób, które dopuściły się takiego czynu po ukończeniu 13 lat, ale przed ukończeniem lat 17,
- w zakresie wykonywania środków wychowawczych lub poprawczych — wobec osób o nieoznaczonej dolnej granicy wieku do lat 21, względem których środki te zostały orzeczone.

Pojęcie „nieletni” w rozumieniu k.p.k. odnosi się do osób w wieku od 15 do 17 lat, które mogą odpowiadać na zasadach określonych w kodeksie karnym za popełnienie niektórych przestępstw wymienionych w art. 10 § 2 k.k., jeśli przemawiają za tym okoliczności sprawy, stopień rozwoju sprawcy, jego właściwości i warunki osobiste.

Przewidywane w ustawie działania podejmuje się w przypadkach, gdy nieletni wykazuje przejawy demoralizacji lub dopuści się czynu karalnego, czyli czynu zabronionego przez ustawę jako:

- przestępstwo (czyn zabroniony pod groźbą kary, zawiniony i szkodliwy społecznie w stopniu wyższym niż znikomy) lub przestępstwo skarbowe,
- wykroczenie określone w następujących przepisach kodeksu wykroczeń:
 - zakłócenie wybrykami spokoju lub porządku publicznego (art. 51 k.w.),
 - znęcanie się nad zwierzętami (art. 62 k.w.),
 - niszczenie i uszkodzanie znaków umieszczonych przez organ państwowy (art. 69 k.w.),
 - uszkodzanie znaków lub urządzeń zapobiegających niebezpieczeństwu (art. 74 k.w.),
 - rzucanie kamieniami w pojazd będący w ruchu (art. 76 k.w.),
 - samowolna zmiana znaków lub sygnałów drogowych (art. 85 k.w.),
 - prowadzenie pojazdu przez osobę po użyciu alkoholu (art. 87 k.w.),
 - kradzież lub przywłaszczenie mienia do określonej wartości (art. 119 k.w.),
 - paserstwo mienia o określonej wartości (art. 122 k.w.),
 - niszczenie lub uszkodzenie mienia, jeśli szkoda dotyczy ustalonej w kodeksie wykroczeń kwoty (art. 124 k.w.),
 - spekulacja biletami wstępu (art. 133 k.w.),
 - utrudnienie korzystania z urządzeń przeznaczonych do użytku publicznego (art. 143 k.w.).

Podmioty odpowiedzialne za podejmowanie działań zapobiegawczych i interwencyjnych ustawa wskazuje w art. 4, stanowiąc, że „każdy, kto stwierdzi istnienie okoliczności świadczących o demoralizacji nieletniego, w szczególności naruszanie zasad współżycia społecznego, popełnienie czynu zabronionego, systematyczne uchylanie się od obowiązku szkolnego lub kształcenia zawodowego, używanie alkoholu lub innych środków w celu wprowadzenia się w stan odurzenia, uprawianie nierzędu, włóczęgostwo, udział w grupach przestępczych, ma społeczny obowiązek odpowiedniego przeciwdziałania temu, a przede wszystkim zawiadomienia o tym rodziców lub opiekuna nieletniego, szkoły, sądu rodzinnego, policji lub innego właściwego organu”. Instytucje państwowe i organizacje społeczne, które w związku ze swą działalnością dowiedziały się o popełnieniu przez nieletniego czynu karalnego ściganego z urzędu, oprócz niezwłocznego zawiadomienia policji lub sądu rodzinnego, są dodatkowo obowiązane do przedsięwzięcia czynności mających zapobiec zatarciu śladów i dowodów popełnienia czynu (art. 4 § 3). Prawny obowiązek dokonania czynności przewidzianych przez ustawę obciąża zarówno osoby kierujące instytucją lub organizacją, jak i każdego, kto zobowiązany jest do czuwania nad prawidłowością ich działania. Jego niedopełnienie może spowodować odpowiedzialność karną, gdy dotyczy funkcjonariusza publicznego (art. 231 k.k.) lub dyscyplinarną, jeśli chodzi o inne osoby pracujące w instytucjach państwowych bądź działające w organizacjach społecznych.

Sąd może względem nieletniego zastosować środki wychowawcze i środek poprawczy oraz — w wyjątkowych, przewidzianych prawem wypadkach — wobec nieletniego może być także orzeczona kara. Katalog środków, które mogą być wobec nieletniego zastosowane, został zawarty w art. 6 ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich. W jego skład wchodzi:

- udzielenie upomnienia,
- zobowiązanie do określonego postępowania, a zwłaszcza do naprawienia wyrządzonej szkody, do wykonania określonych prac lub świadczeń na rzecz pokrzywdzonego lub społeczności lokalnej, do przeproszenia pokrzywdzonego, do podjęcia nauki lub pracy, do uczestniczenia w odpowiednich zajęciach o charakterze wychowawczym, terapeutycznym lub szkoleniowym, do powstrzymania się od przebywania w określonych środowiskach lub miejscach albo do zaniechania używania alkoholu lub innego środka w celu wprowadzenia się w stan odurzenia,
- ustanowienie nadzoru odpowiedzialnego rodziców lub opiekuna,
- ustanowienie nadzoru organizacji młodzieżowej lub innej organizacji społecznej, zakładu pracy albo osoby godnej zaufania — udzielających poręczenia za nieletniego,
- zastosowanie nadzoru kuratora,
- skierowanie do ośrodka kuratorskiego, a także do organizacji społecznej lub instytucji zajmujących się pracą z nieletnimi o charakterze wychowawczym, terapeutycznym lub szkoleniowym, po uprzednim porozumieniu się z tą organizacją lub instytucją,

- orzeczenie zakazu prowadzenia pojazdów,
- orzeczenie przepadku rzeczy uzyskanych w związku z popełnieniem czynu karalnego,
- orzeczenie umieszczenia w rodzinie zastępczej, w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, młodzieżowym ośrodku socjoterapii albo ośrodku szkolno-wychowawczym,
- orzeczenie umieszczenia w zakładzie poprawczym,
- zastosowanie innych środków zastrzeżonych w ustawie do właściwości sądu rodzinnego, jak również zastosowanie środków przewidzianych w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym.

Szczególne znaczenie dla podejmowanych przez szkołę działań profilaktycznych i interwencyjnych ma art. 7 § 1 u.p.n., zgodnie z którym sąd rodzinny może:

- zobowiązać rodziców lub opiekuna do poprawy warunków wychowawczych, bytowych lub zdrowotnych nieletniego, a także do ścisłej współpracy ze szkołą, do której nieletni uczęszcza, poradnią psychologiczno-pedagogiczną lub inną poradnią specjalistyczną, zakładem pracy, w którym jest zatrudniony, oraz lekarzem lub zakładem leczniczym,
- zobowiązać rodziców lub opiekuna do naprawienia w całości lub w części szkody wyrządzonej przez nieletniego,
- zwrócić się do właściwych instytucji państwowych lub społecznych oraz jednostek samorządowych o udzielenie niezbędnej pomocy w poprawie warunków wychowawczych, bytowych lub zdrowotnych nieletniego.

Z punktu widzenia działalności szkoły ważne są też zapisy art. 37 i 39 u.p.n., które stanowią, że policja lub działający na podstawie szczególnego upoważnienia organ administracji państwowej ma prawo do podejmowania określonych czynności, w tym, w razie potrzeby, do zatrzymania nieletniego, co może mieć miejsce na terenie szkoły. Przy przesłuchaniu nieletniego przez policję ustawodawca wymaga obecności rodziców nieletniego, jego opiekuna lub obrońcy. Jeśli zapewnienie obecności wymaganych osób nie jest możliwe, należy bezwzględnie wezwać nauczyciela lub przedstawiciela powiatowego centrum pomocy rodzinie albo przedstawiciela organizacji społecznej, do której zadań statutowych należy oddziaływanie wychowawcze na nieletnich lub wspomaganie procesu resocjalizacji.

Powyższe przepisy zostały przytoczone, ponieważ — jak się wydaje — ich znajomość nie jest powszechna wśród członków społeczności szkolnej. Tymczasem edukacja prawna może okazać się przydatna zarówno w budowaniu szkolnego systemu pracy wychowawczej i profilaktycznej, jak i w planowaniu szkolnych procedur interwencyjnych.

Zakończenie

W niniejszej pracy starano się zidentyfikować społeczno-kulturowe czynniki leżące u podłoża agresywnych zachowań młodzieży, koncentrując się na indywidualnych doświadczeniach badanych (indywidualnych historiach życia). Zastosowanie orientacji jakościowej pozwoliło na dokładne przyjrzenie się poszczególnym biogramom oraz uchwycenie szczegółów i związków, które trudno byłoby dostrzec w badaniach ilościowych. Nie będzie chyba nadużyciem twierdzenie, że w każdym albo prawie każdym przypadku można odnaleźć splot społeczno-środowiskowych uwarunkowań, które ukształtowały daną jednostkę i wpłynęły na jej obecny sposób funkcjonowania.

Analizując kolejne przypadki, wyodrębnić można dwa rodzaje opisywanych historii. Pierwszy z nich obejmuje historie indywidualnych dramatów — doświadczanie odrzucenia i brak akceptacji ze strony osób znaczących, przeżywanie traumy uzależnienia lub przemocy wewnątrzrodzinnej, dorastanie w patologicznym środowisku (*w rodzinie nauczyłem się wszystkiego, co złe*). W tych przypadkach właściwie trudno oczekiwać, że badani będą zachowywać się zgodnie z ogólnymi normami społecznymi, ponieważ w ich „mikroświecie” takie zachowania są zupełnie niefunkcjonalne, a dodatkowo nie są prezentowane przez osoby dla nich ważne. Wobec tego jedynie wyrwanie takiej osoby z jej kontekstu środowiskowego (poprzez umieszczenie np. w funkcjonalnej rodzinie zastępczej) oraz poddanie intensywnej terapii psychologicznej dawałoby szansę na zmianę zachowania i nadzieję na satysfakcjonującą przyszłość.

Drugi rodzaj historii dotyczy osób, których socjalizacja nie przebiegała prawidłowo, mimo posiadania poprawnych warunków życia. W tym przypadku również można wskazać szereg czynników determinujących przebieg procesów socjalizacyjnych, a wśród nich przede wszystkim: brak jasnych norm postępowania w środowisku rodzinnym (czasami podwójne normy), zbyt sztywne wymagania, brak konsekwencji w posługiwaniu się przez rodziców systemem nagród i kar (bardzo często kończący się bezsilnością i bezradnością), idealizacja dziecka, brak silnych więzi rodzinnych — obojętność i/lub chaos w relacjach rodzic — dziecko, brak komunikacji (*rozmawiamy, ale trudno powiedzieć, o czym; rozmawiam z rodzicami, ale niektóre sprawy wolę zachować dla siebie*).

Obok czynników determinujących sposób zachowania w sytuacjach społecznych związanych z odrębnymi historiami życia, można wyróżnić także te, które w takim samym stopniu odnoszą się do obu scharakteryzowanych wcześniej grup. Wskazać tu trzeba przede wszystkim: zbyt duży nacisk na karę (zwłaszcza w środowisku szkolnym), zbyt mało wzmocnień pozytywnych, zbyt duży nacisk na osiągnięcia przy zbyt małej liczbie oddziaływań typowo wychowawczych i korekcyjnych. Warto zaznaczyć, że bardzo niewielu badanych (7) było diagnozowanych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, a ci, którzy byli, nie znają celów i efektów tej diagnozy. Tylko jedna osoba (spośród 8), która została poddana terapii psychologicznej, dostrzega jej sens i uważa ją za skuteczną; reszta nie potrafi nawet sprecyzować, co robiła podczas zajęć terapeutycznych, nie mówiąc już o dostrzeganiu potrzeby i istoty takiej pracy, trudno się zatem dziwić, że badani nie potrafili „przełożyć” tego, co działo się w czasie spotkań, na sytuacje ze swojego życia codziennego. Jednocześnie wszystkie osoby biorące udział w badaniach — niezależnie od tego, czy mówią o tym wprost, czy nie — intensywnie poszukują gratyfikacji. Kiedy więc nie potrafią jej zdobyć w akceptowanym społecznie sposób, starają się uzyskać ją innymi sposobami, wikłając się w sytuacje, które — choć społecznie nieakceptowane — dają (choćby chwilowe) potwierdzenie własnej wartości.

Szukając odpowiedzi na pytanie o to, co skłania młodych ludzi do prezentowania agresywnych zachowań, nie można pominąć szerszego kontekstu społecznego, mieszczącego się również w obszarze zainteresowań pedagogiki społecznej. Jak pisze I. Pufal-Struzik¹: „[...] w społeczeństwie borykającym się z problemem bezrobocia, kryzysem rodziny, masowym i często negatywnym wpływem mediów, agresją w zachowaniach elit politycznych, konsumpcjonizmem, agresja staje się zjawiskiem codziennym”. Przyczyn agresywnych zachowań można zatem upatrywać także w sprzyjającym ich eskalacji klimacie społecznym, którego elementami są: normy kulturowe wspierające przemoc jako akceptowalny sposób rozwiązywania konfliktów, brak przestrzegania ustalonych norm prawnych, nadużywanie siły przez organy powołane do obrony porządku publicznego, uregulowania stawiające prawa mężczyzn ponad prawami kobiet oraz prawa rodziców ponad prawami dzieci². Wpływy większości wymienionych zjawisk można również odnaleźć w opisywanych biografiach.

Analiza wszystkich przytoczonych wyżej faktów prowadzi do wniosku, że podejmowane dotąd działania zaradcze mające na celu zapobieganie agresywnym zachowaniom wśród młodzieży okazały się niewystarczające. Aby były one bardziej skuteczne, należałoby, z jednej strony, nieco ograniczyć typowo represyjne formy reagowania, z drugiej — położyć zdecydowanie większy nacisk na restrukturyzację poznawczą i kształtowanie umiejętności prospołecznych. Poszukując kon-

¹ I. PUFAL-STRUZIK: *Dyspozycja do reagowania agresją u dziecka a wadliwa socjalizacja w rodzinie — aspekty psychologiczne*. W: *Agresja dzieci i młodzieży. Uwarunkowania indywidualne, rodzinne i szkolne*. Red. I. PUFAL-STRUZIK. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP 2007, s. 12.

² Tamże, s. 13.

kretnych sposobów na zmianę przybliżonej w niniejszym opracowaniu, nie najlepiej rysującej się rzeczywistości, trzeba z naciskiem stwierdzić, że pewne rozwiązania systemowe — zwłaszcza dla instytucji edukacyjnych — zostały już wypracowane³. Obecnie sprawą największej wagi wydaje się dołożenie wszelkich starań, by były one faktycznie realizowane.

³ *Agresja i przemoc w szkolnych działaniach profilaktycznych. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*. www.kuratorium.katowice.pl/profilaktyka-bezpieczenstwo-i-wychowanie/agresja-i-przemoc-w-szkolnych-dzialaniach-profilaktycznych (10.10.2008); zob. też rozdział 5.

Bibliografia

- Aggression: Biological, Developmental and Social Perspectives*. Eds. S. FESHACH, J. ZAGRODZKA. New York: Plenum Press 1997.
- Agresja dzieci i młodzieży. Uwarunkowania indywidualne, rodzinne i szkolne*. Red. I. PUFAL-STRUZIK. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP 2007.
- Agresja i przemoc w szkolnych działaniach profilaktycznych. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*. Warszawa: MENiS 2004.
- Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*. Red. M. LIBISZOWSKA-ŻÓŁTKOWSKA, K. OSTROWSKA. Warszawa: Difin 2008.
- Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*. Red. A. FRĄCZEK, I. PUFAL-STRUZIK. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP 1996.
- ANDERSON C.A., DILL K.E.: *Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings and Behavior in the Laboratory and Life*. „Journal of Personality and Social Psychology”, No. 78: 2000.
- ARONSON E.: *Człowiek — istota społeczna*. Warszawa: PWN 1995.
- ASCHER C.: *Gainig Control of Violence in the Schools: A View from the Field*. „ERIC Digest”, No. 100: 1994.
- BABBIE E.: *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: PWN 2004.
- BANDURA A.: *Aggression: A Social Learning Analysis*. New York: Englewood Cliffs 1973.
- BAŃKA A.: *Společna psychologia środowiskowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar” 2002.
- BARON R.A., RICHARDSON D.R.: *Human Aggression*. New York: Plenum Press 1994.
- BARRIGA A.Q., GIBBS J.C., POTTER G.B., LIAU A.K.: *Kwestionariusz „Jak myślę” (HIT). Podręcznik*. Warszawa: Instytut „Amity” 2005.
- BAUMAN Z.: *Etyka ponowoczesna*. Warszawa: PWN 1996.
- BAUMAN Z.: *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika?* Warszawa: PIW 2000.
- BAUMAN Z.: *Společzeństwo w stanie obłężenia*. Warszawa: Wydawnictwo „Sic!” 2006.
- BENSON P., ROELKEPARTAIN E.: *Youth Violence in Middle America*. „Midwest Forum” 1994, No. 3(1).
- BERKOWITZ L.: *Aggression: Its Causes, Cosequences and Control*. Philadelphia, PA: Temple University Press 1993.
- BIELSKA E.: *Studenci a liberalny system wartości w Polsce i Danii*. Gdańsk: GWP 2006.
- BRAUN-GALKOWSKA M.: *Wpływ gier komputerowych na psychikę dzieci*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1997, nr 6.
- BROWNE K., HERBERT M.: *Zapobieganie przemocy w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPA 1999.

- BUCHANAN A.: *Cycles of Child Maltreatment*. Chichester: Wiley 1996.
- Bullying: An International Perspective*. Eds. E. ROLAND, E. MUNTHE. London: David Fulton Publishers 1989.
- CAMPBELL J.: *Potęga mitu*. Kraków: Wydawnictwo „Znak” 1994.
- CARR A.: *Program profilaktyki szkolnej w zakresie AIDS i chorób przenoszonych drogą płciową*. Gdańsk: WP 2004.
- CARSON R.C., BUTCHER J.N., MINEKA S.: *Psychologia zaburzeń*. Gdańsk: GWP 2003.
- CLARKE D.: *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*. Gdańsk: GWP 2005.
- COELMAN J., HENDRY L.: *The Nature of Adolescence*. London: Routledge 1999.
- Cognitive Perspectives on Children's Social and Behavioral Development*. „Minnesota Symposium on Child Psychology”. Bd. 18. Ed. M. PERLMUTTER. New York: Erlbaum 1985.
- COIE J.D., CILLESSEN A.H.N., DODGE K.A., HUBBARD J.A., SCHWARTZ D., LEMERISE E.A., BATEMAN H.: *It Takes Two to Fight: A Test of Relational Factors and a Method for Assessing Aggressive Dyads*. „Developmental Psychology” 1999, No. 35.
- Collected Papers on Moral Development and Moral Education*. Ed. L. KOHLBERG. Cambridge, MA: Harvard University 1973.
- COWIE H., WALLACE P.: *Peer Support in Action — From Bystanding to Standing by*. London: Sage 2000.
- DAMBACH K.E.: *Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy grupowej*. Gdańsk: GWP 2003.
- Dewiacje wśród młodzieży: uwarunkowania i profilaktyka*. Red. B. URBAN. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2001.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC: APA 1994.
- DODGE K.A., PRICE J.M.: *On the Relation Between Social Information Processing and Socially Competent Behavior in Early School — Aged Children*. „Child Development”, No. 65: 1994.
- DURKHEIM E.: *O podziale pracy społecznej*. Warszawa: PWN 1999.
- DYMEK-BALCEREK K.: *Patologie zachowań społecznych*. Radom: Wydawnictwo Politechniki Radomskiej 2000.
- Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Red. B. ŚLIWERSKI. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1992.
- Edukacja wobec ładu globalnego*. Red. T. LEWOWICKI, J. NIKITOROWICZ, T. PILCH, S. TOMIUK. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2002.
- Encyklopedia Blackwella. Psychologia społeczna*. Red. A.S. MANSTEAD, M. HEWSTONE. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co 2001.
- European Dimensions in Training and Practice of the Social Professions*. Eds. E. MARYNOWICZ-HETKA, A. WAGNER, J. PIEKARSKI. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk” 1999.
- FEINDLER E.L., ECTON R.B.: *Adolescent Anger Control: Cognitive — Behavioral Techniqs*. New York: Pergamon Press 1986.
- FESTINGER L.: *Teoria dysonansu poznawczego*. Warszawa: PWN 2007.
- Finding solutions to social problems*. Red. M.A. MATTAINI, B.A. THYER. Washington, DC: American Psychological Association 1996.
- FLYVBJERG B.: *Pięć mitów o badaniach typu studium przypadku*. „Studia Socjologiczne” 2005, nr 2(177).

- FRĄCZEK A.: *Dzieci mordują dzieci. Rozmowa*. „Polityka” 1997, nr 3.
- FROMM E.: *Anatomia ludzkiej destruktywności*. Poznań: Wydawnictwo „Rebis” 2002.
- GAŚ Z.B.: *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja. Poradnik metodyczny*. Warszawa: MENiS 2003.
- GIBBS J.C., POTTER G.B., GOLDSTEIN A.R.: *The EQUIP Programme: Teaching Youth to Think and Act Responsibly Through a Peer — Helping Approach*. Champaign, IL: Research Press 1995.
- GIGLIERI M.P.: *Ciemna strona człowieka*. Warszawa: WAB. Press 2000.
- GOFFMAN E.: *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańsk: GWP 2005.
- GOLDSTEIN A.P., GLICK B., GIBBS J.C.: *ART. Program Zastępowania Agresji*. Warszawa: Instytut „Amity” 2004.
- GREGG V.R., GIBBS J.C., BASINGER K.S.: *Patterns of Developmental Delay in Moral Judgment by Male and Female Delinquents*. „Merrill—Palmer Quarterly”, No. 40: 1994.
- GRUSZCZYŃSKI L.A.: *Elementy metod i technik badań socjologicznych*. Tychy: Śląskie Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Nauk Społecznych 2002.
- GUERIN S., HENNESSY E.: *Przemoc i prześladowanie w szkole. Skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*. Gdańsk: GWP 2004.
- Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality Development*. Vol. 3. Eds. W. DAMON, N. EISENBERG. New York: Wiley 1998.
- Handbook of Evolutionary Psychology*. Eds. C.H. CRAWFORD, D.L. KREBS. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 1998.
- HERBERT M.: *Rozwój społeczny ucznia. Poznanie potrzeb i problemów dzieci w okresie dorastania*. Gdańsk: GWP 2004.
- HOLLIN C.R., BROWNE D., PALMER E.J.: *Przestępczość wśród młodzieży. Rozpoznanie zjawiska, diagnozowanie i profilaktyka*. Gdańsk: GWP 2004.
- HOLYST B.: *Kryminalistyka*. Warszawa: PWN 2000.
- HOLYST B.: *Kryminologia*. Warszawa: PWN 1999.
- HOLÓWKA J.: *Etyka w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo „Prószyński i S-ka” 2001.
- Human Aggression: Theories, Research and Implications for Social Policy*. Eds. R.G. GEEN, E. DONNERSTEIN. San Diego, CA: Academic Press 1998.
- Interpersonal Violant Behaviors*. Eds. B.R. RUBACK, N.A. WEINER. New York: Springer 1995.
- IZDEBSKA J.: *Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana” 1996.
- IZDEBSKI R.: *Od psychoanalizy do socjoterapii. Materiały z konferencji szkoleniowej „Trudna gra wychowawcza — perspektywa ponowoczesna”, 24—25 listopada, Chorzów 2005*. [b.m. i r.w.].
- Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Red. D. URBANIAK-ZAJĄC, J. PIEKARSKI. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2001.
- JANECZKO R.: *Metoda indywidualnych przypadków w diagnostyce i terapii środowiskowej*. „Studia Pedagogiczne”, T. 19: 1970.
- JANOWSKI A.: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP 1995.
- JAROSZ M.: *Władza, przywileje, korupcja*. Warszawa: PWN 2004.
- KAMIŃSKI A.: *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*. Warszawa: PWN 1974.

- KAZDIN A.E.: *Treatment of Conduct Disorder: Progress and Directions in Psychotherapy Research*. „Development and Psychopathology”, No 5: 1993.
- Kondycja moralna polskiego społeczeństwa*. Red. J. MARIAŃSKI. Kraków: WAM PAN 2002.
- Konsumpcja — istotny wymiar globalizacji kulturowej*. Red. A. JAWŁOWSKA, M. KEMPNY. Warszawa: IFiS PAN 2005.
- KOSEWSKI M.: *Wprowadzenie do Skali Agresji Buss—Durkee „Nastroje i Humory”*. Warszawa: Ośrodek Badań Przestępczości 1967.
- KOZŁOWSKA A.: *Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1996.
- KRAHE B.: *Agresja*. Gdańsk: GWP 2005.
- KURZĘPA J.: *Młodzież pogranicza — „świnki”, czyli o prostytucji wśród nieletnich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2001.
- KVALE S.: *Interviews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana” 2004.
- KWIECIŃSKI Z.: *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP 2007.
- KWIECIŃSKI Z.: *Socjopatologia edukacji*. Warszawa—Toruń: Wydawnictwo „Edytor” 1992.
- KWIECIŃSKI Z.: *Tropy, ślady, próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań—Olsztyn—Toruń: Wydawnictwo „Edytor” 2000.
- KWIECIŃSKI Z.: *Wykluczenie*. Toruń: Wydawnictwo UMK 2002.
- LEWOWICKI T.: *Aspiracje dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN 1987.
- LEWOWICKI T.: *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo UW 1994.
- MAINES B., ROBINSON G.: *The No Blame Approach*. Bristol: Lucky Duck 1992.
- Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*. Red. K. MARZEC-HOLKA. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego 2005.
- MARYNOWICZ-HETKA E.: *Akademickie studia pedagogiczne (nienauczycielskie) w reformującej się szkole wyższej — problemy do dyskusji*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 3—4.
- MARYNOWICZ-HETKA E.: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa: PWN 2006.
- MARZEC-HOLKA K.: *Dzieciobójstwo. Przestępstwo uprzywilejowane czy zbrodnia*. Bydgoszcz: Akademia Bydgoska 2004.
- MATCZAK A.: *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP 2001.
- MAXWELL R.: *Dzieci, alkohol, narkotyki. Przewodnik dla rodziców*. Gdańsk: GWP 2001.
- MAZUR J., KOŁOŁO H.: *Związek między przemocą w szkole a samopoczuciem psychicznym uczniów*. „Dziecko Krzywdzone”, nr 14: 2006.
- MAZUR J.: *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2002.
- MCWHIRTER J.J., MCWHIRTER B.T., MCWHIRTER A.M., MCWHIRTER E.H.: *Zagrożona młodzież*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPA 2005.

- Media elektroniczne w życiu dziecka, w kontekście wartości wychowawczych oraz zagrożeń.* Red. J. IZDEBSKA. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana” 2008.
- MEICHENBAUM D.H.: *Cognitive — Behavior Modification: An Integrative Approach.* New York: Plenum Press 1977.
- MELLIBRUDA J.: *Oblicza przemocy.* Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPA 1993.
- MELLODY P.: *Toksyczne związki. Anatomia i terapia współzależnienia.* Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co 2005.
- MELOSIK Z.: *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2007.
- MERTON R.K.: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna.* Warszawa: PWN 1982.
- Młodociani mordercy. Studia nad agresją i zbrodnią.* Red. W. AMBROZIK, T. ZIELIŃSKI. Poznań: Polskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk 2003.
- Modern Perspectives in Adolescent Psychiatry.* Red. J.G. HOWELLS. Edinburgh: Oliver and Boyd 1971.
- MODRZEWSKI J.: *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 2004.
- MUSZYŃSKA E.: *Swoboda, przymus i przemoc.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 1997.
- NALASKOWSKI A.: *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006.
- Nauki pedagogiczne w Polsce.* Red. T. LEWOWICKI, M.J. SZYMAŃSKI. Kraków: Wydawnictwo AP 2004.
- NELSON T.D.: *Psychologia uprzedzeń.* Gdańsk: GWP 2003.
- NOVACO R.W.: *Anger Control: The Development and Evaluation of an Experimental Treatment.* Lexington, MA: D.C. Heath 1975.
- NOWAK A., WYSOCKA E.: *Problemy i zagrożenia społeczne we współczesnym świecie. Elementy patologii społecznej i kryminologii.* Katowice: Wydawnictwo „Śląsk” 2001.
- NOWAK A.: *Bezrobocie wśród niepełnosprawnych.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2002.
- NOWAK S.: *Metodologia badań socjologicznych.* Warszawa: PWN 1970.
- NOWAK S.: *Metody badań socjologicznych. Wybór tekstów.* Warszawa: PWN 1965.
- OKUN B.: *Skuteczna pomoc psychologiczna.* Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia 2002.
- OLECHNICKI K., ZAŁĘCKI P.: *Słownik socjologiczny.* Toruń: Wydawnictwo GAFFITI BC 2002.
- OLWEUS D.: *Bullying: What We Know and What We Can Do.* Oxford: Blackwell Publishers 1993.
- OLWEUS D.: *Stability of Aggressive Reaction Patterns in Males: A review.* „Psychological Bulletin” 1979, No. 86.
- Orientacje w metodologii badań pedagogicznych.* Red. S. PALKA. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 1998.
- ORWID M., PIETRUSZEWSKI K.: *Psychiatria dzieci i młodzieży.* Kraków: Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego 1996.
- OSTROWSKA K., SURZYKIEWICZ J.: *Zachowania agresywne w szkole.* Warszawa: CMPPP 2005.

- PAIK H., COMSTOCK G.: *The Effects of Television Violence on Antisocial Behavior: A Meta-analysis*. „Communication Research”, No. 21: 1994.
- PALKA S.: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: GWP 2006.
- PASEK M.: *Narkotyki przy tablicy*. Warszawa: Wydawnictwo „Toret” 2000.
- PATTERSON G.R., DEBARYSHE B.D., RAMSEY E.: *A Developmental Perspective on Antisocial Behavior*. „American Psychologist”, No. 44: 1989.
- Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1—2. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa: PWN 2003.
- Pedagogika rodziny*. Red. S. KAWULA, J. BRĄGIEL, A.W. JANKE. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 1997.
- Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku. Przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych*. Red. B. KROMOLICKA, A. RADZIEWICZ-WINNICKI, M. NOSZCZYK-BERNASIEWICZ. Katowice: Wydawnictwo ŚWSZ 2007.
- Pedagogika społeczna. Debata: Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. E. MARYNOWICZ-HETKA. Warszawa: PWN 2007.
- Pedagogika społeczna. Dokonania. Aktualność. Perspektywy*. Red. S. KAWULA. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2002.
- Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*. Red. A. PRZECLAWSKA. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1996.
- PILCH T., BAUMAN T.: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2001.
- PILCH T.: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1995.
- Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*. Red. S. KAWULA, H. MACHEL. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2001.
- POSPISZYL I., SZCZEPANIAK R.: *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna 2007.
- POSPISZYL I.: *Patologie społeczne*. Warszawa: PWN 2008.
- POSPISZYL K.: *Psychologiczna i społeczna geneza agresywnego zachowania się współczesnej młodzieży*. „Studia Socjologiczne” 1970, nr 2.
- POSTMAN N.: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Warszawa: PIW 1995.
- Profilaktyka w szkole. Poradnik dla nauczycieli*. Red. B. KAMIŃSKA-BUŚKO, J. SZYMAŃSKA. Warszawa: CMPPP 2005.
- Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*. Red. J. PAPIEŻ, A. PŁUKIS. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2000.
- RADLIŃSKA H.: *Pedagogika społeczna*. Wrocław: Ossolineum 1961.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A.: *Oblicza zmieniającej się współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2001.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A.: *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2008.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A.: *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*. Gdańsk: GWP 2005.
- REBENDA-BAJKOWSKA L.: *Jakość życia w koncepcjach teoretycznych i w badaniach*. „Studia Socjologiczne” 1979, nr 3.
- Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*. T. 1—2. Red. B. URBAN, J.M. STANIK. Warszawa: Pedagogium, PWN 2007.

- Resocjalizacja — w stronę środowiska otwartego*. Red. I. POSPISZYL, M. KONOPCZYŃSKI. Warszawa: Pedagogium 2007.
- ROTER A.: *Proces socjalizacji dzieci w warunkach ubóstwa społecznego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2005.
- SALAŃACKA M.A.: *Ekran monitora czarodziejskim lustrem?* „Edukacja” 2005, nr 2.
- School Bullying: Insights and Perspectives*. Eds. P.K. SMITH, S. SHARP. London: Routledge 1994.
- SELIGMAN E.F., WALKER D.L., ROSENHAN D.L.: *Psychopatologia*. Poznań: Wydawnictwo „Zysk i S-ka” 2001.
- SIEMASZKO A.: *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*. Warszawa: PWN 1993.
- SIEMASZKO A.: *Kogo biją, komu kradną*. Warszawa: Oficyna Naukowa Instytutu Wymiaru Sprawiedliwości 2001.
- Skazani na wykluczenie*. Red. M. ORŁOWSKA. Warszawa: Wydawnictwo APS 2005.
- SMITH P.K.: *Bullying: The Silent Nightmare*. „The Psychologist” 1991, No. 4.
- SMYCEK A.C., ZAJĄCZKOWSKI K.: *Diagnoza środowiska rodzinnego podstawą projektu oddziaływań profilaktycznych*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1996, nr 2 (160).
- Socjalizacja a agresja*. Red. A. FRĄCZEK, H. ZUMKLEY. Warszawa: PAN, WSPS 1993.
- Spory o edukacji. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Red. Z. KWIECIŃSKI, L. WITKOWSKI. Warszawa: Wydawnictwo „Edytor” 1993.
- SURZYKIEWICZ J.: *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: CMPPP 2000.
- SYREK E.: *Teoretyczne standardy zdrowia dzieci i młodzieży a ich środowiskowe uwarunkowania w regionie górnośląskim. Studium pedagogiczno-społeczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 1997.
- SYREK E.: *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2008.
- Systems and Development: Symposia on Child Psychology*. Eds. M. GUNNAN, E. THELEN. New York: Erlbaum 1989.
- SZACKI J.: *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: PWN 2002.
- SZTOMPKA P.: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo „Znak” 2002.
- Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Red. K. KRUSZEWSKI. Warszawa: PWN 2005.
- SZTUMSKI J.: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk” 1999.
- SZYMAŃSKA J.: *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa: CMPPP 2002.
- ŚLIWERSKI B.: *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2008.
- Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*. Red. B. WOYNAROWSKA, M. KAPICA. Warszawa: KOWEZ 2001.
- The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Eds. D.J. PEPLER, K.H. RUBIN. New York: Lawrence Erlbaum 1991.
- THEISS W.: *Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 10.
- TILLMANN K.J.: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa: PWN 1996.

- Trening zastępowania agresji (ART)*. Red. J. MORAWSKI. Warszawa: Instytut „Amity” 2005.
- TURNER J.H.: *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*. Poznań: Wydawnictwo „Zysk i Sp.” 1998.
- TWAIN M.: *Przemyślenia Tomka Sawyer’a*. Kraków: Zielona Sowa 1997.
- ULFIK-JAWORSKA I.: *Dziecko a media — czy gry komputerowe mogą być niebezpieczne*. „Wychowawca” 2001, nr 12.
- URBAN B.: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2000.
- URBAN B.: *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2005.
- VASTA R., HAITH M.M., MILLER S.A.: *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP 2004.
- WALLACE P.: *Psychologia Internetu*. Poznań: Wydawnictwo „Rebis” 2001.
- WOLIŃSKA J.M.: *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*. Lublin: Wydawnictwo UMCS 2004.
- WROCZYŃSKI R.: *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*. Warszawa: PWN 1966.
- WYKA A.: *Badania jakościowe w dobie transformacji, czyli o słuchaniu społeczeństwa*. „Kultura i Społeczeństwo” 1993, nr 3.
- WYSOCKA E.: *Diagnoza w resocjalizacji*. Warszawa: PWN 2008.
- Z zagadnień psychologii agresji*. Red. A. FRĄCZEK. PWN, Warszawa 1989.
- Zagrożenia współczesnej młodzieży. W poszukiwaniu tożsamości*. Red. B. BYKOWSKA, M. SZULC. Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego 2006.
- Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży oraz możliwości ich przezwyciężania*. Red. T. SOŁTYSIAK. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej 2005.
- Zastosowanie wybranych technik diagnostycznych w psychologicznej praktyce klinicznej i sądowej*. Red. J.M. STANIK. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2006.
- ZNANIECKI F.: *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: PWN 2001.
- Zjawiskowe formy patologii społecznych oraz profilaktyka i resocjalizacja nieletnich*. Red. T. SOŁTYSIAK, J. SUDAR-MALUKIEWICZ. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej 2003.

Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz

Environmental conditions of aggressive behaviours of young people (as an indicator of preventive and interventive influences)

Summary

Aggression has become a common phenomenon these days. Observing various areas of a social life, one can draw a conclusion that the opinion of the necessity of using aggression in order to achieve success is getting more and more dominant. Many people think that only by gaining control over other people can they be successful in various spheres of functioning. The very phenomena are also reflected in the behaviour of children and young people, raising understandable parents' and teachers' concern as well as the interest of researchers looking for the causes of aggression increase. In the literature of the subject it is underlined that it is not only the escalation of various forms of aggression and violence among those entering the social life that is worrying, but also a significant brutalisation of the very actions and emotional reserve of younger people. What strikes in their opinions is having no sense of guilt, ascribing responsibility for their behaviour to others, a high level of tolerance of their own antisocial behaviours, an intensified sense of emotional damage, suspiciousness and distrust of others.

The behaviour disorders appearing in children and young people inevitably boil down to the problems in their social functioning because they make the realization of tasks deriving from the necessity of adjusting to different social roles difficult, as well as disturb the process of building satisfactory interpersonal relationships. With the development of needs and skills of a child, its interactions with the social environment change. What undergoes transformation is not only child's requirements towards others, but also expectations a disordered child has from all interaction participants. Thus, developmental changes lead to the transformation of the nature of the disorder itself — the disorder manifests itself within the area of an individual problem of a child in its earlier developmental stages to the extent it takes on the form of a social problem with child's development.

The issues raised concerning the phenomenon of aggression and violence among children and young people force us to look for the answer to the questions on the causes of its occurrence and escalation whereas the most suitable area of such exploration seems to be the field of social science.

The very work, based in the sphere of the interests of social pedagogy, presents the studies of a qualitative type which, on the basis of the analysis of individual cases, aim at the identification of environmental and socialising determinants of aggressive behaviours of young people attending post-primary schools. During the research, the attention was paid to such elements of social life as family, school, peer group, local community, and global socialising-educational conditions influencing an individual in an indirect way. The empirical part of the work is preceded by the theoretical review of different ways of defining aggression and conceptions of the causes of aggressive behaviours formulated on the basis of different academic fields. A supplement to these pieces of information is the last chapter including an overview of the methods preventing aggressive behaviours to be used in the educational practice.

Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz

Die Umweltbedingungen für aggressives Betragen der Jugendlichen (als ein Maßstab für prophylaktische Maßnahmen und Interventionsmaßnahmen)

Zusammenfassung

Die Aggressivität wurde heutzutage ein allgemeines Phänomen. Wenn man verschiedene Gebiete des gesellschaftlichen Lebens beobachtet, so kommt man zum Schluss, es ist die vorherrschende Meinung, dass es ohne Aggressivität kaum ein Erfolg möglich sei. Man muss sich andere Menschen unbedingt unterordnen — so denken viele — wenn man in verschiedenen Lebensbereichen Erfolg haben will. Das findet seine Widerspiegelung im Betragen der Kinder und Jugendlichen und weckt berechnete Beunruhigung der Eltern und Lehrer, und zieht die Forscher an, welche die Ursachen der zunehmenden Aggressivität untersuchen möchten. In der Fachliteratur wird betont, dass nicht selbst die Eskalation von verschiedenerlei Aggressivitäts- und Gewaltformen unter den Jugendlichen, sondern auch wesentliche Brutalität des Lebens und emotionelle Gleichgültigkeit von immer jüngeren Tätern bekümmern müssen. In ihren Aussagen fällt es auf, dass sie sich unschuldig fühlen, ihre Schuld anderen anlasten, eigenen asozialen Taten gegenüber tolerant sind, verstärktes Unrechtsgefühl haben, ihren Nächsten gegenüber misstrauisch sind.

Die bei den Kindern und Jugendlichen auftretenden Betagensstörungen ziehen nach sich unvermeidlich zahlreiche Probleme mit deren Gesellschaftsleben, denn sie erschweren die Anpassung der Jugendlichen an verschiedene gesellschaftliche Rollen und stören die Anknüpfung von befriedigenden zwischenmenschlichen Beziehungen. Mit der sich entwickelnden Bedürfnissen und Fähigkeiten des Kindes ändern sich seine Interaktionen mit der Gesellschaft — das betrifft nicht nur die Ansprüche des Kindes den anderen Menschen gegenüber, sondern auch die Erwartungen von allen Interaktionspartnern dem gestörten Kind gegenüber. Die Entwicklungsänderungen führen also zur Transformation der Natur der Störung selbst — kommt diese Störung in früheren Entwicklungsstadien des Kindes nur im Bereich des individuellen Problems des Kindes und dessen nächster Umgebung zum Ausdruck, so wird sie mit dem Heranwachsen zum großen Gesellschaftsproblem an.

Die hier genannten, die Aggressivität und die Gewalt unter den Kindern und Jugendlichen betreffenden Erscheinungen ziehen nach sich Fragen nach deren Ursachen, Vorkommen und Eskalation, und hier scheint die Gesellschaftslehre ihre Domäne zu haben.

In vorliegender, im Interessengebiet der Sozialpädagogik lokalisierter Monografie, werden qualitative Untersuchungen dargestellt, welche sich auf die Analyse von individuellen Fällen stützend auf die Suche nach Umwelt- und Sozialisierungsdeterminanten des aggressiven Betragens der Schüler aus Oberschulen gezielt waren. Man konzentrierte sich auf solche Elemente des Lebensmilieus, wie: Familie, Schule, Altersgruppe, lokale Gemeinschaft und gesamte sozialisierungs-erzieherische Bedingungen, die auf einzelne Person einen mittelbaren Einfluss haben. Der Forschungsteil der Monografie wird von theoretischen Informationen über die auf dem Boden verschiedener Wissenschaftsdisziplinen abgefassten Definitionen der Aggressivität und möglichen Ursachen der aggressiven Handlungen eingeleitet. Diese Informationen werden in dem letzten Kapitel mit dem Überblick von verschiedenen, das aggressive Betragen bekämpfenden Methoden ergänzt, die in der Bildungspraxis angewendet werden können.

Praca dotyczy problemu niezwykle ważnego i niedającego się, jak dotąd, pomyślnie rozwiązywać. Zakres agresji i przemocy nie zmniejsza się, a ich obecność w życiu społecznym zdaje się przyjmować wciąż nowe formy, przysparzając stałych powodów do troski zarówno pedagogom – wychowawcom, jak i reprezentantom nauk prawnych czy też politykom społecznym. Monografia dostarcza [...] usystematyzowanej wiedzy na temat skali zachowań agresywnych, ich etiologii, sposobów teoretycznego objaśniania, możliwości szacowania ryzyka występowania agresji (perspektywa pedagogiczna), a także – co ważne w kontekście pedagogiczno-społecznym – zawiera propozycje działań profilaktycznych i interwencyjnych ukierunkowanych na minimalizowanie możliwości pojawiania się zachowań agresywnych wśród młodzieży i przeciwdziałanie ich negatywnym konsekwencjom.

z recenzji
prof. zw. dr. hab. Jacka Piekarskiego

Cena 35 zł

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-1920-9